

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vzdělávání žáků s problémovým chováním na středních školách
Education of pupils with behavioural problems at secondary schools

Mgr. Adriana Drbalová

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: N7506: Speciální pedagogika

Studijní obor: 7506T002: Speciální pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Vzdělávání žáků s problémovým chováním na středních školách* vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum:

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D. za jeho cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

.....

podpis

NÁZEV:

Vzdělávání žáků s problémovým chováním na středních školách

AUTOR:

Mgr. Adriana Drbalová

KATEDRA (ÚSTAV)

Katedra speciální pedagogiky

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

ABSTRAKT:

Diplomová práce je zaměřena na problematiku vztahující se k problémovému chování žáků na středních školách v kontextu českého školství. Cílem diplomové práce je zjistit, jak probíhá vzdělávání, výchova a integrace těchto problémových žáků. V teoretické části diplomové práce jsou vysvětleny pojmy – problémové chování a jeho nejčastější projevy na střední škole, problémový žák, typy středních škol, které se k této práci vztahují a příčiny problémového chování v tomto věku.

Empirická část je realizována rozhovory na pěti různých středních školách po celé České republice. Použita je tedy kvalitativní metoda. Rozhovory probíhají s metodiky prevence, psychology, popřípadě i učiteli těchto problémových žáků. Empirická se realizuje za pomoci kvalitativního dotazování – polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor je nahráván na diktafon a zapisován. Odpovědi respondentů potřebné pro výzkum, se zaznamenávají na diktafon, poté se zpracují.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Problémový žák, střední školy, prevence problémového chování

TITLE:

Education of pupils with behavioural problems at secondary schools

AUTHOR:

Adriana Drbalová

DEPARTMENT:

Department of Special Education

SUPERVISOR:

PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

ABSTRACT:

The thesis is focused on children behavioural problems at secondary schools in the context of Czech education system. The thesis aim is to find out about education, upbringing and integration process of these troubled children. In the theoretic part it will be explained the terms – behavioural problem and its most frequent symptoms at secondary school, a troubled pupil, types of secondary schools, that will be related to this work and causes of behavioural problem at this age.

The empirical part will be realized by conversations at five different secondary schools in the Czech Republic. It will be used the method of quality. The conversations will be taken place with methodists of prevention, psychologists or teachers of the troubled pupils. The empirical part will be implemented with the aid of qualitative interviewing -semi-structured interview. The interview will be taped and written down. Afterwards I will make interwees answers necessary for survey.

KEYWORDS:

Troubled pupil, secondary schools, behavioural problems prevention

Obsah

ÚVOD.....	9
1 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ.....	11
1.1 Definice problémového chování.....	11
1.1.2 Shrnutí problémového chování.....	13
1.2 Syndrom problémového chování.....	13
1.3 Příčiny problémového chování.....	14
1.4 Projevy problémového chování.....	16
1.4.1 Lhaní.....	16
1.4.2 Krádeže.....	17
1.4.3 Podvody.....	17
1.4.4 Agrese.....	18
1.4.5 Vandalismus.....	18
1.4.6 Manipulace.....	19
1.4.7 Drzé, provokativní chování.....	19
1.4.8 Záškoláctví.....	20
1.5 Rizikové chování.....	21
1.5.1 Důvody rizik.....	22
1.5.2 Syndrom rizikového chování.....	23
1.6 Poruchy chování.....	23
1.6.1 Definice poruch chování.....	24
1.6.2 Porucha chování s protispolečenskými rysy.....	25
1.6.3 Příčiny poruch chování.....	25
2 STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ V ČR.....	26
2.1 Stupně středního vzdělávání.....	26

2.2 Charakteristika jednotlivých typů vzdělávání.....	26
2.2.1 Gymnázia	26
2.2.2 Střední odborné školy	27
2.2.3 Střední odborná učiliště	28
2.2.4 Konzervatoře.....	28
2.3 Rámcově vzdělávací program pro střední školy	29
2.3.1 Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním ..	29
2.4 Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných	30
2.4.1 Podpůrná opatření	31
2.4.1.1 Problémové chování ve stupních podpůrného opatření	32
3 PREVENCE A ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ.....	34
3.1 Předcházení problémovému chování	34
3.1.1 Předcházení problémům v chování žáků – evaluační nástroj	35
3.1.2 Funkční analýza chování (FACH)	36
3.2 Řešení problémového chování.....	37
3.2.1 Řešení konfliktů	37
3.3 Poradenské služby.....	38
3.3.1 Výchovný poradce	39
3.3.2 Metodik prevence	40
3.3.2.1 Minimální preventivní program.....	41
3.3.3 Školní psycholog.....	42
3.3.4 Pedagogové.....	43
3.3.5 Školní speciální pedagog	43
3.4 Prevence problémového chování	44

3.4.1 Strategie prevence problémového chování	45
4 CÍL PRÁCE	48
5 METODOLOGIE	49
6 ORGANIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	50
6.1 Analýza výsledků strukturovaného rozhovoru	51
7 SHRNU TÍ	61
ZÁVĚR	63
LITERATURA	65
SEZNAM PŘÍLOH.....	69

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá vzdělaností žáků s problémovým chováním na středních školách. Práce vznikla po domluvě s vedoucím práce PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

V dnešní době se člověk setkává s projevy problémového chování čím dál tím častěji. Střední škola je místem, kde se učitelé neustále musí potýkat s různými projevy tohoto chování, ať už se jedná o vulgarismy, záškoláctví, kouření či dokonce agresivní chování vůči ostatním spolužákům nebo i učitelům. Důležitou roli zde mají učitelé, kteří mají zároveň funkci školních metodiků prevence nebo výchovných poradců. Jedna z jejich kompetencí je zabývání se problémovým chováním ať už obecně, tak i konkrétně zaměřením na žáka s tímto chováním. Jejich úkolem je prevence problémového chování, vyhledávání těchto žáků, podchycení či odhalení konkrétního problému a následná práce na řešení problému. Důležitá je samozřejmě spolupráce se samotným žákem, ale také s ostatními učiteli na střední škole, rodiči, speciálními pedagogy, psychology a jinými důležitými osobami a organizacemi.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, na část teoretickou a empirickou. V teoretické části se práce zabývá definicemi problémového chování různými autory. Jsou zde zahrnuty i konkrétní příklady problémového chování, které se nejčastěji vyskytují na středních školách. Teoretická část se nejenom věnuje pojmu problémové chování, ale také pojmu rizikové chování a poruchy chování. Je zde popsáno, čím se tyto pojmy liší. Druhá část teoretické části se zabývá středním vzděláváním v ČR. Konkrétně jsou zde popsány různé typy tohoto vzdělání. Nesmí chybět rámcově vzdělávací program pro střední školy a legislativa, která se vztahuje konkrétně k problémovému chování. V poslední části jsou vypsány způsoby prevence tohoto chování či jeho následné řešení. Také jsou zde vypsány osoby z poradenských zařízení, které se problémovým chováním v rámci prevence a řešení tohoto chování zabývají.

Empirická část je zaměřena na kvalitativní výzkum. Výzkum bude probíhat pomocí rozhovorů na pěti různých středních školách s výchovnými poradci a školními metodiky prevence. Cílem empirické části je zjistit, jak často se na středních školách objevují žáci s problémovým chováním, jaké jsou projevy tohoto chování a jakým způsobem se na

školách snaží tomuto chování předcházet, tedy jaká je prevence, jakým způsobem tyto žáky vyhledávají a popřípadě jak takové chování řeší či s kým spolupracují.

1 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ

U dětí a mládeže se v současné době jak na veřejnosti, tak i ve škole setkáváme s častějšími projevy vzdoru, vzteku, drzosti, vulgarity, sebepoškozování atd. Všechny tyto projevy neusnadňují, i dokonce se dá říct, že znemožňují docílení vzájemné pomoci, vzájemného pochopení, spolupráce, tolerance a porozumění mezi dospělými, mládeží a dětmi (Navrátil a Mattioli, 2011).

V dnešní době je problematické chování mladší generace bráno jako fenomén. Tento fenomén, který neustále narůstá na intenzitě, ovlivňuje negativně společenský život. Tím se stává jako jeden z klíčových objektů pozornosti veřejnosti (Navrátil a Mattioli, 2011).

U jedinců, jejichž vývoj je normální, se i přesto mohou občas objevit různé druhy problémového chování. Mohou být ve formě hádek, vzteku, lhaní, podvodů, rvaček i ve formě odmítání poslušnosti vůči rodičům. Pokud jedinci nevykazují takové antisociální chování v sociálním prostředí, aby jej nezvládali rodiče i pedagogové a byli by odmítáni svými vrstevníky, tudíž je pak jejich vývoj v normě. Okolí přesto také nemůže takové chování žáka přehlížet. Čím dříve začne takové chování jedinec vykazovat, o to je prognóza vývoje horší. V dnešní době dochází k nárůstu antisociálního a problémového chování čím dál tím více u mladších dětí. Problémové chování, které přerůstá v chování antisociální, se začíná šířit ve společenských formách i neformálních skupinách. Tím pádem jsou nebezpečné jak pro komunity, tak i pro školu (Vojtová, 2009).

Etopedie má základní cílové skupiny, které tvoří žáci bez výraznějších problémů v chování, žáci v riziku, žáci s problémy chování, s poruchami emocí a chování. Nezbytnou součástí je především edukace těchto jedinců. Pokud se jedná o žáky z těchto skupin, setkávají se zájmy obecné pedagogiky a speciální pedagogiky a začínají společně pracovat na rozvoji žáka (Vojtová, 2009).

1.1 Definice problémového chování

Fontana (2003) definuje problémové chování jako nepřijatelné chování pro učitele. Toto je však subjektivní pohled definice a vyhodnocení jednoho z aktérů vzájemného působení.

Problémové chování poukazuje na to, že se žák dostal do zátěžového stavu. Tato zátěžová situace je pro něj těžká, nedokáže ji pořádně řešit, potřebuje pomoc druhých. To, co takové dítě požaduje ve zvýšené míře, je empatie, porozumění a akceptace (Čáp, 2007).

Problémoví žáci jsou ti, kteří nejsou schopni se zapojit do socializačního procesu, který se uskutečňuje v rámci rodiny, školy či celkového života (Langer, 2008).

Podle Vágnerové (2005) je problémový žák ten, který má v sobě zahrnutý všechny obměny a varianty chování. To znamená, že žák ve škole nepracuje a nechová se přesně tak, jak by mělo být přiměřené jeho věku. Bývá to zpravidla takový jedinec, jehož normy se odlišují od těch běžných. Projevuje se to především v oblasti jeho chování a školní práce. Důležitou roli zde mohou hrát i rozdíly v emočních reakcích či uvažování.

Problémové chování charakterizujeme jako chování, kdy se jedinec chová rizikově. Má také sklony k tomu chovat se rizikově i v dalších oblastech. Jde o propojování jednotlivých projevů rizikového chování, což vytváří chování problémové (Miovský, 2010).

Marie Therése Auger (2005) vidí problémového žáka jako takového žáka, který neustále vyrušuje při hodině. Takový žák je konfliktní, agresivní, neklidný či provokující. Dále problémové chování spatřuje v odmítání žáků pracovat. To znamená, že žáci s pedagogy nekomunikují, nereagují na pokyny nebo neplní úkoly.

Vojtová (2010) označuje problémové chování jako určitý přechodný stav. Způsoben může být jak obtížnou životní situací, tak i vývojem, ve kterém se jedinec nachází (může se například jednat o úmrtí blízké osoby – rodiče). Tyto problémy lze překonat díky citlivému jednání k jedinci či díky správnému pedagogickému přístupu.

Problémy v chování můžeme spatřovat ve třech rovinách – motivace, trvání a pedagogické vedení (Vojtová, 2009).

Motivace – Jedinec o svém problémovém chování ví, vadí mu a snaží se jej odstranit. Porušování norem není úmyslné. Je to pouze výsledek rozporu mezi vnitřními potřebami a vnějšími požadavky. Není si schopný vybrat správný motiv svého chování, který by mohl být sjednocený s vnějšími požadavky. Nese nálepku problémového žáka a neví si rady, jak se jí zbavit. Radši si zvolí nové neadekvátní rozhodnutí.

Trvání – Problémy u problémového žáka jsou většinou pouze krátkodobé. Projevují se v určitých periodách či nahodile. Problémy jsou spjaté s vývojem a jsou implikací nezvládnutých konfliktů se sociálním okolím.

Pedagogické vedení – K nápravě problémového chování vedou cílená pedagogická opatření v rámci prostředí školy a jejího systému, v plánování výuky, v systému prostředí třídy a ve využívání rozličných pedagogických metod ve vyučování. Díky speciálně pedagogickým metodám pomáhá pedagog vyrovnávat nežádoucí chování jedince (Vojtová, 2009).

1.1.2 Shrnutí problémového chování

Pokud dáme dohromady všechny definice, které jsou zde vypsány, vyjde nám, že problémové chování je v určitém smyslu bráno jako nepřijatelné chování, které je přechodné. Jedinec v danou chvíli prožívá určitý zátěžový stav. Tento stav je pro něj těžký a kvůli tomu se může na nějakou chvíli odklánět od normy. Tím dochází k chování, které není přiměřené jeho věku. Žák s pedagogy nespolupracuje a při hodině vyrušuje. Jedinec má v tomto období i problém zařadit se do socializačního procesu. Překonat toto období můžeme díky empatickému přístupu a efektivní komunikaci nejen rodičů, ale také učitelů.

1.2 Syndrom problémového chování

Jessor (1977) s manželkou Shirely definovali společně teorii problémového chování, na níž navazuje také syndrom problémového chování. Problémové chování definuje jako chování, které se vymezuje jako problém. Též to je zdroj obav či něco nepřijatelného vzhledem k normám patřícím obecné společnosti.

Pokud se jedinec chová rizikově v jedné oblasti, své chování bude přenášet a rozšiřovat také v jiných oblastech – těmito slovy můžeme popsat syndrom problémového chování. Je to chování, které je vnímáno společností jako nebezpečné a ohrožující, ale ne jako patologické. Mezi tento syndrom problémového chování v dospívajícím věku řadíme vyhyčivé chování k rodičům, negativní postoje ke vzdělání, delikvence, agresivita, záškoláctví a zneužívání návykových látek. Toto chování se dělí na tři základní faktory. První skupinou je skupina biologická, kam řadíme tělesné postavení, pohlaví, vrozené

handicap, hormonální systém a fyzickou odolnost vůči bolesti. Jako druhý faktor je faktor psychologický. Sem spadá sebezpojetí, rysy osobnosti, postoje a hodnotová orientace. A jako poslední faktor je sociální kontext – prostředí, sociodemografické charakteristiky, vrstevníci, sociální chování jedince, rodinné postavení a sociální kognitivní procesy (Sobotková, 2014).

1.3 Příčiny problémového chování

Jako nejhlavnější zdroj problémového chování uvádí Mattioli a Navrátil (2011) modely výchovy jak jednotlivých rodičů dětí, tak i pedagogů. To je výsledek jejich vlastní zkušenosti s výchovou v rodině i ve škole za dob dětství a mládí. Rodiče a pedagogové napodobují své vzory a v dnešní době i masmédiu – internet, televizi, rozhlas.

Auger (2005) upozorňuje na vztahy žáků k chování a vzdělávání. Většina mladistvých se v dnešní době setkává se společenským prostředím, které je nefunkční. Jedinci začínají pochybovat o nejistotě v oblasti zaměstnanosti a zaměstnání, což zapříčiňuje zároveň pochybnosti o efektivitě vzdělávání ve škole. Dále se jedná o krizi v rodině. Oslabením výchovných rolí rodičů a nestabilními rodinnými vztahy se projevují rodinné krize. Dále se mění jak hodnoty, tak i tradiční zprostředkované hodnoty školou, jako je například práce. Úsilí a vlohy se v dnešní době tolik neprosazují. Důvodem je, že se mimo školní prostory neuznávají.

Vágnerová (2005) příčiny problémového chování žáků zařazuje do čtyř kategorií. Rozdělení je z důvodů lepší orientace – v některých případech se kategorie mohou krýt. Mezi tyto čtyři kategorie patří:

Problémy v sebehodnocení a citovém prožívání – takovýto žák ve škole svoji odlišnost a problémy v sebehodnocení a citovém prožívání nápadně neprojevuje. I přesto je občas těžké takového jedince pochopit. Většinou jde o žáky, kteří mají nízkou sebeúctu a jsou obětmi týrání a šikany. Reakce těchto žáků mohou být v určitých situacích velice přehnané a tím pádem pro učitele nepochopitelné. Jakým způsobem dávají tito žáci své emoce najevo, bývá v závislosti na zkušenostech, osobnosti a citlivosti učitele.

Problémy v oblasti práce a výkonu – Jedinec začíná mít ve škole špatné výsledky, a tím pádem i prospěch. Může se jednat pouze o jeden předmět či jednu oblast nebo naopak o všechny předměty. Tím, že dochází k jeho neúspěšnosti, odmítá následující vzdělávání.

Je důležité se zaměřit na pravou příčinu neúspěchu. Důvod špatných výsledků může mít příčinu i jinde – specifické poruchy učení, poruchy pozornosti.

Problémy v sociálním zařazení do skupiny – Žák by se měl naučit zvládat roli spolužáka. Aby takovou roli zvládl, musí se umět adaptovat na třídu, dosáhnout určitého ocenění, přijetí spolužáky ve třídě a také dosáhnout nějaké pozice. Pokud se něco z vyjmenovaného nepodaří, má to svoji příčinu. Jednou z příčin může být žákova odlišnost – vzhled, zdravotní stav, sociální vrstva, menšina i nápadnost v chování. Problémový bývá i žák, který se izoluje před ostatními spolužáky. Cítí se špatně a jeho problémy jsou čím dál tím větší. Prosadit se ve skupině je pro něj těžké a pokud se mu to podaří, navazuje kontakt nevhodným stylem.

Problémy v oblasti chování – Poslední oblast charakterizujeme jako narušování norem a nerespektování základních pravidel. Učitelé mohou tuto oblast brát jako problémové chování a nežádoucí osobnostní vlastnosti jedince. Učitelé považují jedince, který navštěvuje školu, jako schopného chápat pravidla, řád a normy. Tato pravidla je také schopný dodržovat. Pokud tomu tak není, je přijat negativně. Záleží také samozřejmě na tom, jak jsou pravidla a normy nastaveny i v rodině (Vágnerová, 2005).

Podle výzkumu Markové (2008) se vyskytuje až 2x vyšší problémové chování u chlapců, a to především v projevech agresivního jednání. Mezi hlavní příčinu patří především nevhodné trávení volného času. Mezi negativní faktor patří sledování televize, bezcílné toulání a užívání alkoholu jako způsob zábavy. Problémové chování dost často souvisí s typem střední školy, kterou žák navštěvuje. Také je důležité, kde jedinec bydlí – jestli ve větším městě či na vesnici. Na vesnicích se vyskytuje menší početnost problémového chování. Jako nejčtetnější faktor, který má vliv na problémové chování, je rodina a její funkce. Žáci z nefunkčních rodin projevují až 3x větší početnost problémového chování. Mezi nejčastěji ohroženou mládež patří jedinci, kteří:

- nemají žádnou podporu od okolí, jsou bez dostatečné životní orientace, kterou ani nejsou schopni si sami aktivně vyhledat,
- žijí a pohybují se v sociálně slabších poměrech, což jim brání se v životě uplatnit,
- spadají do národnostních menšin a jejich integrace do našeho kulturního prostředí je těžká (jedná se především o Romy),
- citově strádají a žijí buď v neúplných či v rozvrácených rodinách,

- nezapadají do výchovných struktur a nezapojují se do smysluplných aktivit,
- dopouští se trestných činů či trpí závislostmi.

(Marková, 2008)

1.4 Projevy problémového chování

Problémové chování dětí k rodičům, ale také k učitelům je v dnešní době téměř každodenním doprovodným jevem soudobého společenského života. Se všemi projevy se můžeme setkat v divadle, obchodních centrech, v hromadných dopravách či v restauracích. Problematické děti či mládež vyrušují, vynucují si svá přání, jsou vulgární i přes opakované zákazy a příkazy (Navrátil a Mattioli, 2011).

1.4.1 Lhaní

Mezi hlavní vlastnost pravé lži je to, že si jedinec uvědomuje, že tvrzení, za kterým si stojí, je nepravdivé. Tímto tvrzením se snaží buď něčemu vyhnout či naopak něco získat. Podstatné je, abychom se zaměřili na to, v jakou chvíli použije žák lež. Sledujeme, čemu se chce vyhnout a co tím chce získat. Pokud zjistíme příčiny, můžeme žákovi snadněji a včas pomoci. Nejčastější příčinou lhaní je většinou obava z trestu nebo v ohrožené situaci. Obvykle se s tímto jevem setkáme v rodinách, kde je dítě často trestáno. Jedinec kvůli svému prohřešku zalže, aby se vyhnul trestu. Je to jakýsi způsob sebeobrany. Další způsob lhaní může být někomu ublížit, poškodit ho, pomlouvat ho. Toto jednání je nutné podchytit včas a také ho kázeňsky postihnout (Krejčová, Kadlecová, Mertin a kol., 2010).

Aby si žáci nezvykli na neustálé lhaní, je dobré v případě přiznání netrestat je. Naopak je vhodné dítě ocenit za to, že se samo přiznalo. Zaměříme se také na snižování strachu a pochybností z chybného jednání či neúspěchu. Učitelé by měli ve škole věnovat pozornost tomu, proč je dobré mluvit pravdu a jaká je výhoda tohoto chování. Je to z toho důvodu, jelikož lhaní autoritě je dost často mezi ostatními žáky ve škole hodnoceno pozitivně (Krejčová, Kadlecová, Mertin a kol., 2010).

1.4.2 Krádeže

O krádež jde v tu chvíli, kdy si je žák stoprocentně vědom toho, co dělá. U mladších dětí jde spíše o takzvané „vypůjčování“ či „nakupování“, kdy si samy ještě nejsou vědomy toho, že se jedná o krádež. Zde je nutné jim vysvětlit princip vlastnictví.

V případě krádeže, kdy si jedinec uvědomuje, co dělá, je nutné aplikovat nějaký postih. Je důležité zaměřit se na to, jaký byl jeho motiv. V prvním případě může žák krást pouze sám pro sebe, za nějakým účelem zisku. Krádež může souviset také s nedostatkem potravin či s týráním. Tím pádem je krádež využita jako jediné zajištění základní potřeby. Dalším způsobem krádeže je krádež pro druhé. Jedinec si tímto způsobem může kupovat přátelství v určité skupině, zviditelňovat se, také to může být tlak na přizpůsobivé jednání v této skupině. Ostatní členové mohou jedince donutit ke krádeži také šikanou. Poslední způsob krádeže je takový, že žák krade s partou nebo pro partu. Jedinci tím začínají porušovat normu. Toto chování se samo stává normou a už je ostatními jedinci party hodnoceno kladně (Krejčová, Kadlecová, Mertin a kol., 2010).

Pokud jedince potrestáme bez jakéhokoliv kontextu, situace se může pouze zhoršit. Jsou případy, kdy by neměl být trestán ten, který kradl, ale ten, kdo ho ke krádeži nutil výhrůzkami či určitou deprivací. V těchto situacích je nutné se obrátit na Policii ČR nebo OSPOD (Krejčová, Kadlecová, Mertin a kol., 2010).

1.4.3 Podvody

Většinou je podvádění zaměřené proti učitelům, ostatními spolužáky je podporováno. Tím pádem je nutné pracovat s tímto projevem s celou třídou. Příčinou podvodů může být obrana proti přísnému hodnocení, příliš vysokým nárokům či snaha se vyhnout selhání. V takových případech by se vyučující měli zaměřit na vlastní obavu a měli by usilovat o to ji zmírnit – tím se nejspíš zmírní výskyt podvodů. K jedincům, kteří mají strach ze selhání či jsou úzkostní, by se mělo přistupovat u podvodů stejně. Podvádění může mít však také jedinec zafixovaný jako způsob jednání, který využívá jako nástroj podle své libosti. Zde už jde však o poruchu chování (Krejčová, Kadlecová, Mertin a kol., 2010).

V případě, že žáka přistihneme při podvodu, je nutné mu dát najevo, že toto chování je naprosto nepřístupné, ať už jde o jakýkoliv druh podvodu. Jako intervenci může být

postih, ale i dohoda, jak se bude chovat pro příště – podmínkou je kontrolovat dodržování tohoto chování. Žákovi lze pomoci i tím, že ho učitel ujistí, že přiznat svou chybu na rozdíl od podvádění ocení. A pokud si neví rady, může se na učitele obrátit a využívat jeho konzultačních hodin (Krejčová, Kadlecová, Mertin a kol., 2010).

1.4.4 Agrese

Agresi definuje Martínek (2015) jako „*jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit.*“ Jednoduše by se dalo říct, že se jedná o projev agresivity v chování žáka. Agresi si můžeme také vyložit jako agresivní chování, ale také jako narušování práv ostatních lidí. Jiné definice definují agresi jako jednání, které je záměrně provedeno proti jinému jedinci s cílem mu ublížit. Můžeme se setkat nejenom s fyzickou agresí, ale také i s emocionální a psychickou – a to konkrétně s vyhrožováním, zostuzením, zastrašováním či jinými. Někteří berou agresi jako chování, které se neshoduje se schvalovanými sociálními pravidly dané společnosti (hrají zde roli hlavně tradice každé určité společnosti – pokud je něco v nějaké zemi považováno za normu, v jiné zemi tomu může být úplně jinak). Někteří agresori mohou v agresi vidět legraci, uvolnění, potěšení. Zde se jedná o zhoubnou agresi.

1.4.5 Vandalismus

Vandalismus u mladších dětí bereme spíše jako impulzivní projev. U starších dětí je vandalismus motivován různými pohnutkami. Jde většinou o jednání ve skupině a slouží jako prostředek seberealizace, pomsty, chuti šokovat či jako trest pro okolí. Pokud se vyskytuje v prostředí školy, jedná se nejspíš o nedostatečnou identifikaci s tímto prostředím nebo jde o boj s kolektivem. Kromě výchovného opatření je možnost, aby si žáci vyzdobili třídu podle jejich vkusu – důvodem je to, že málokdo by chtěl ničit něco, na čem sám pracoval a podílel se. Jako dalším typickým projevem vandalismu může být graffiti. Řešením je vytvoření místa či zdi, kde mohou žáci legálně tuto aktivitu provozovat (Krejčová, Kadlecová, Mertin a kol., 2010).

1.4.6 Manipulace

Manipulace se označuje jako snaha působit na myšlení jiné osoby. Cílem manipulátora je přesvědčit osobu, kterou manipuluje, o správnosti jeho jednání či jeho myšlenek. Jedná se však o myšlenky, které manipulovanému nejsou vlastní. Takové jednání může být přímé, a to z postavení autority nebo moci, ale je také nepřímé jednání, které je špatně rozpoznatelné. K nepřímému jednání využívá manipulátor ve školním prostředí záměrně lži nebo pomluvy. Tímto jednáním získává na svou stranu ostatní žáky, kteří jsou též proti oběti. Manipulace je typická spíše mezi dívkami. Tímto chováním dokážou dívky izolovat jiné děvče v podstatě od celého zbytku kolektivu. V začátcích manipulace může zafungovat pouhé pojmenování – to může ostatním jedincům otevřít oči. V případě rozšířenější formy je důležité výchovné opatření stejně jako u šikany. Občas mezi manipulátory patří žáci, kteří manipulaci berou jako normu. Důvod je ten, že toto chování vidí v rodině (Krejčová, Kadlecová, Mertin a kol., 2010).

Je důležité, aby se rodiče, ale i učitelé vyvarovali manipulace vůči žákům. Žáci by se měli učit, jak takové manipulování rozpoznat a jak proti němu bojovat a bránit se. Účelné jsou například třídnické hodiny, kdy žáci hrají hry s podtextem manipulace – závěrem pak bude diskuze na toto téma. Diskuze se bude opírat o možnosti, jak lze určité chování odmítnout, jaké budou následky, pokud se tomu tak nestane. Žáci by měli vědět, že mají nárok na to odmítnout (Krejčová, Kadlecová, Mertin a kol., 2010).

1.4.7 Drzé, provokativní chování

Jde o verbální projevy, které narušují průběh vyučování. U žáků na střední škole jde především o takzvaný slovní souboj s učitelem – jde o hru kdo s koho. Jedinci si jsou vědomi toho, že se nemohou vyrovnat učitelům v argumentech, a také že nemají pravdu. Přesto je jejich cílem vyhrotit situaci do takových obrátek, kdy učitel přejde k emotivním reakcím jako je křik či pláč. Učitel by měl vědět, že pokud vede rozhovor k takovému cíli, měl by co nejdříve diskuzi ukončit. Někdy i nevhodné poznámky vypouštět a neslyšet. Cílem jedinců je tímto chováním revoltovat, šokovat, oddalovat písemnou práci nebo výklad učitele. Jdou spíše proti autoritě než proti samotné osobě (Krejčová, Kadlecová, Mertin a kol., 2010).

Učitelé by se měli soustředit na komunikaci, kde se nebudou vyskytovat určité slovní údery. Důvod je takový, aby si žáci tento model nezačali osvojovat a používat ho sami proti nim. Žáci se do takovýchto slovních přestřelek pouští v případě, že mají kolem sebe publikum, proto je nutné přesunout diskuzi například až na přestávku. Dobré je žáka v takovém případě poslat pryč ze třídy. Ne však za dveře, ale za někým ze svých kolegů – jako je například školní psycholog. Jedinec tak ztrácí své diváky a tím je jeho motivace k těmto projevům bezdůvodná. Učitel si však musí pohlídat to, aby si žák nemyslel, že odchodem ze třídy přijde o výuku. Část výuky, o kterou přišel, je nutné doplnit poté o přestávce či při jiné příležitosti (Krejčová, Kadlecová, Mertin a kol., 2010).

1.4.8 Záškoláctví

Záškoláctví je v dnešní době bráno jako jeden z nejzávažnějších problémů jak na základních školách, ale také i na školách středních. Záškoláctví charakterizujeme jako záměrné zameškávání školního vyučování. Jedinci úmyslně a ze své vlastní vůle neplní školní docházku a nechodí do školy, a to ve většině případů bez vědomí jejich rodičů (Martínek, 2015).

Mezi příčiny záškoláctví může patřit mnoho důvodů. Například může mít jedinec špatné vztahy v kolektivu, má nechuť ke školní práci, strach z učitelů či strach ze samotné školy. Žák většinou ani sám předem neplánuje, že dnes do školy nepůjde. Jeho jednání je náhlé a nepromyšlené, někdy k takovému jednání dojde během výuky. Takové chování může žák opakovat do té doby, dokud rodiče nezjistí, co se děje. Žák své chování opakuje po sobě většinou z toho důvodu, jelikož neví, jak by svoji nepřítomnost ve škole vysvětlil. Na středních školách se setkáváme spíše se záškoláctvím z důvodu písemné práce, zkoušení, neoblíbeného vyučujícího či předmětu (Martínek, 2015).

První příčinou záškoláctví může být negativní vztah ke škole. U středoškoláků se jedná především o vysoké nároky ze strany školy (týká se to především gymnázií či výběrových tříd). V poslední době pozorujeme, že na gymnázia či do výběrových tříd nechodí žáci ze své vlastní vůle nebo pro své nadání, ale především pro prestiž svých rodičů. V případě vysokých nároků se jedinci necítí dobře, nesnaží se už ani o vylepšení výsledku a velice často rezignují. Prospěch je čím dál tím horší, což není jenom vizitkou nedostatku vědomostí, ale také známkou změny chování. Tato změna může časem vést až

k poruchám chování. Další důvod, proč má mladistvý negativní vztah ke škole, je nespravedlivé hodnocení. Jedinec je pod tlakem a jediné na co myslí, je to, že ať už udělá cokoli, jeho hodnocení učitelem bude nespravedlivé. Vede to k tomu, že se žák vyhýbá pouze té jedné hodině – vymlouvá se na návštěvu lékaře či se pouze schovává v prostředí školy (Martínek, 2015).

Vliv party a trávení volného času je dalším negativním faktorem, který má vliv na záškoláctví. V rodinném prostředí nemá jedinec své pevné postavení, jistotu či zázemí. Vyhledává tak účast v různých partách, které mají patologický program – v těchto partách tráví svůj volný čas. Každá parta má své typické vyjadřování, postoje a názory na školu, typická je pro ně úprava zevnějšku atd. Tyto party se nejčastěji vytváří ze skupinek mladých lidí na sídlištích či vesnicích. Mají své hodnotové výsady a chodí za školu. Jako přijetí do této party je právě záškoláctví jednou z hlavních podmínek. Záškoláctví mládeže většinou poté vede ke kriminalitě – jedinci pijí alkohol, začnou brát drogy a dochází ke krádežím (Martínek, 2015).

Řešením záškoláctví je především najít důvod, proč žák za tu školu chodí. Tuto příčinu posléze řešit a zajímat se o ni. Nutná je spolupráce s rodiči – hlídat absenci jedince, popřípadě se domluvit s učitelem, že v případě absence ve škole, učitel volá rodičům. Škola by proti záškoláctví měla též udělat určitá opatření. Někdy se stává, že školy dávají žákům až moc velkou volnost – učitelé se začínají zajímat o absence žáků až po nějaké době, tolerují absence na školních akcích jako je kino, divadlo či exkurze. Jedinci v tomto případě zkouší, kam až mohou zajít. Následně to vede k tomu, že škola najednou řeší více případů záškoláctví. Je nutné tedy poupravit pravidla školy a vnitřní řád. Dalším řešením je donutit žáka, aby si doplnil veškeré učivo, které zameškal. Množství učiva se však může jedinec zaleknout a povede to k dalšímu záškoláctví. Proto je nutné, aby se učitel a žák předem domluvili a stanovili si nějaký plán, kdy a jak bude žák zkoušený. Průběžně se o žáka učitel a rodiče zajímají a kontrolují, zda žák zvládá doplňovat zameškané učivo (Krejčová, Kadlecová, Mertin a kol., 2010).

1.5 Rizikové chování

Rizikové chování můžeme chápat jako pojem, který je nadřazen problémovému, delikventnímu, asociálnímu, disociálnímu a antisociálnímu chování. Tímto pojmem se

zabývají jak medicínské obory, tak i obory společenskovední. Rizikové chápání lze tedy chápat jako chování, které se přímo či nepřímo projevuje zdravotním či psychosociálním poškozením jedince, majetku, jiných osob nebo prostředí (Sobotková a kol, 2014; Macek, 2003).

Rizikové chování je tedy širším pojem a je bráno jako sociální konstrukt stejně jako chování problémové. Vzorce chování nemusí být vysloveně vymezeny. Důsledkem těchto vzorců může být nárůst sociálních, zdravotních, edukačních, psychických a jiných ohrožení pro společnost a pro samotného jedince (Miovský, 2010).

Labáth (2001) považuje rizikové chování za takové chování jedince, u kterého působí více faktorů a je zde větší pravděpodobnost selhání v psychické a sociální oblasti. Jsou to jedinci, pro nichž je typické agresivní a disociální chování. Toto chování pak postupně přechází v sociálně patologické jevy, jako je například šikanování, vandalismus, patologické hráčství, drogová závislost, kouření a alkoholismus, rasismus a mnoho jiných.

Do určité míry je rizikové chování považováno za normativní součást našeho vývoje. Tímto názorem se lze opírat o fakt, že se do jedné z formy rizikového chování během dospívání zapojí až 50 % adolescentů (Dryfoos, 1990).

1.5.1 Důvody rizik

Cesta dětí k dospělosti je plná úskalí, překážek a rizik. Tento koncept nazývá Vojtová (2009) jako „At-risk Youth“. V důsledku těchto překážek, úskalí a rizik se socializace vyvíjí rizikově, či může být dokonce i blokována. Rizika vývoje jedince jsou spojená s osobností dítěte, s rodinou, se společností, ve které se pohybuje, se školou.

Rizika spojená s osobností dítěte – Do této skupiny patří postižení, nedonošenost, nemoc, nízká porodní váha, nízká inteligence, hyperaktivní chování, nízká sebeúcta, nízká schopnost řešit problémy a jiné. Všechna tato rizika jedince se vážou na jeho individuální sociální zkušenost, psychickou a fyzickou konstituci.

Rizika spojená s rodinou jedince – Takováto rizika záleží především na nedostatečné lásce ze strany rodiny. Rodiče nedávají dítěti najevo vřelý vztah, tím ho vystavují riziku, že nebude akceptovat a chápat jejich očekávání. Řadíme sem systém rodiny (nezaměstnanost rodičů, početná rodina, neúplná rodina, nezletilá matka), výchovný styl

(zanedbávání, nedostatečná kontrola, nízké či žádné zapojení do aktivit, odmítání, týrání), fungování systému rodiny (spory mezi rodiči, sociální izolace, rodinné násilí), chování rodičů (špatný rodičovský vzor – návykové látky, antisociální chování, kriminalita).

Rizika spojená se společností – zde můžeme zařadit především násilí, násilí v mediích, válečné konflikty, obchodování s dětmi, diskriminace sociální či kulturní, socioekonomické znevýhodnění. Toto jsou aspekty, které jsou spojené s místem sociálního potkávání, což jsou komunity či místa kulturních vzorů a zážitků.

Rizika spojená se školou – nevhodné kázeňské prostředky, šikanování, sociální izolace, pozice „outsidera“, malá vazba na školu, školní neúspěch, přijetí agrese jako normy.

(Vojtová, 2009)

Všechna tato rizika v době od dětství k dospělosti se mohou stát zdrojem problémového chování. Ohrožen je tím vztah ke vzdělání, ale také kvalita budoucího života. Důležité je těmto rizikům zabránit, aby nepůsobily na život jedince (Říčan, 2004, Helus, 2004 in Vojtová 2009).

1.5.2 Syndrom rizikového chování

Syndrom rizikového chování stanovila Světová zdravotnická organizace. Patří sem tři oblasti, které usnadňují svůj vznik, navzájem se kombinují a také mají společné příčiny. Mezi tyto oblasti patří jako první oblast zneužívání návykových látek – stoupá podíl dívčí populace, věková hranice se snižuje a vykazuje dlouhodobě nepříznivou tendenci. Druhá složka jsou negativní jevy v psychosociální oblasti a jejího vývoje. Sem řadíme kriminalitu, poruchy chování, sociální fobie, delikvenci, maladaptaci, agrese i sebepoškozování. Jako poslední složkou je rizikové chování v oblasti reprodukce. Zde hovoříme o častém střídání partnerů, předčasném sexu, a tím pádem i rodičovství a o pohlavních nemocech (Hamanová, Kábíček, 2001).

1.6 Poruchy chování

Za poruchu chování bereme nežádoucí výchovné projevy žáků, které mají dopad na narušení sociální přizpůsobivosti. Poruchy většinou nemají společnou příčinu. Většinou

je to důsledek nevhodného výchovného působení. Tím pádem nejde o duševní onemocnění (Martínek, 2015).

Cílem pedagoga by mělo být včas a správně rozebrat a rozpoznat jednotlivé projevy konkrétního chování žáka. Tím rozliší projev nekázně, což může zvládnout častými pedagogickými prostředky, projev problémového chování a projev rizikového chování, které se postupem času mění v poruchy chování (Hutyrová in Richter, 2012).

Porucha chování se obvykle vyvíjí v průběhu života na základě několika vlivů. Někteří jedinci jsou více vnímavé, co se týká negativních vlivů vnějšího prostředí. Aby se vytvořil určitý model chování, jsou důležité přítomné rizikové faktory v okolí žáka. Dále záleží na intervenci, zda se již svým chováním do problémů dostali nebo také záleží na intervenci a rehabilitaci, pokud je už jejich chování značně narušené (Vojtová, 2009).

1.6.1 Definice poruch chování

Podle MKN 10. revize – klasifikační systém dle Mezinárodních klasifikačních nemocí je porucha chování definována jako vzorec vzdorovitého, disociálního a agresivního chování, který se opakuje či je trvalý. Tento vzorec porušuje očekávání přiměřená věku dítěte a sociální normy. O poruchy jednání jde v tu chvíli, pokud vzorce určitého chování trvají nejméně 6 měsíců. Komplikované a obtížné je posouzení naplnění diagnostických kritérií.

Jako nežádoucí projevy různého stupně označuje Vojtová (2008) poruchy chování. Obecně lze o poruchách chování říct, že se jedná o nerespektování sociálních norem v dané společnosti. Jedinec normy chápe, ale nedokáže se podle nich řídit či je neakceptuje. Poruchy chování jsou vnímány jako bariéra na cestě k dospělosti.

Porucha chování je brána v oblasti socializace jako odchylka, kdy jedinec nerespektuje a není schopen respektovat normy chování, které odpovídají úrovni jeho věku či úrovni jeho rozumových schopností (Vágnerová, 2008).

1.6.2 Porucha chování s protispolečenskými rysy

Tuto poruchu bere Martínek (2015) jako nejzávažnější u dětí a v období dospívání. Dříve se tato porucha nazývala jako porucha antisociální. O poruše mluvíme v tom případě, že se v chování jedince objevují v době šesti měsíců nejméně tři znaky z těchto:

- Krádež či podvod jedince bez konfliktu s obětí při několika příležitostech,
- nejméně dva útoky z domova, kdy jedinec není přes celou noc doma,
- časté lhaní,
- opakované záškoláctví,
- záměrné vyvolávání rvačky,
- vloupání se do cizích objektů a ničení majetku,
- krutost na zvířatech,
- zvýšená tendence k používání jakékoliv zbraně,
- zakládání požárů.

(Martínek, 2015)

1.6.3 Příčiny poruch chování

Mezi hlavní příčiny poruch chování patří podle Martínka (2015) hlavně působení zevního prostředí. Mezi tyto vlivy patří především rozvrácená rodina, volná či lhostejná výchova, kriminalita rodičů, útočné a protispolečenské chování rodičů vůči sobě, výchova, která je zanedbávající, výchova agresivní a surová, nedodržování základních pravidel režimu dne, neschopnost dětí citově ani materiálně zabezpečit.

2 STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ V ČR

Sekundární vzdělávání se opírá o *zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů*. Střední vzdělávání rozvíjí dovednosti, vědomosti, hodnoty a postoje, které žák získal ve vzdělávání základním. Vše je důležité pro následující osobní rozvoj jedince. Žáci získají díky střednímu vzdělání širší všeobecné vzdělání či vzdělání odborné, které je spjata s všeobecným vzděláním. Díky tomu si jedinec utužuje hodnotovou orientaci. Žák díky střednímu vzdělávání získává informace, vytváří si předpoklad pro občanský a osobní život. Připravuje se nejenom na navazující vzdělávání, ale také na následující pracovní činnost a povolání.

2.1 Stupně středního vzdělávání

Střední vzdělávání se rozděluje podle úspěšného ukončení – střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou. Střední vzdělání s výučním listem dosáhne jedinec díky úspěšnému zakončení vzdělávacího programu, který trvá po dobu 2 nebo 3 let formou denního vzdělávání. Výuční list také může získat díky zkrácenému studiu pro získání středního vzdělání s výučním listem. Jako poslední je střední vzdělání s maturitní zkouškou. Cílem žáka je úspěšně ukončit vzdělávací program na šestiletém gymnáziu, osmiletém gymnáziu, čtyřletý vzdělávací program formou denního vzdělávání, nástavbové studium v rozsahu 2 let formou denního vzdělávání či zkrácené studium vzdělávacího programu pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou (zákon č. 561/2004 Sb.).

2.2 Charakteristika jednotlivých typů vzdělávání

2.2.1 Gymnázia

Cílem gymnázií je vybavit jedince klíčovými kompetencemi a také všeobecným rozhledem, který odpovídá středoškolsky vzdělanému člověku. Dalším cílem je žáka připravit také na terciární vzdělávání, a to především na vysokoškolské vzdělání, ale i pro občanský život a profesní specializaci.

Úkolem gymnázií je tvořit motivující a zároveň náročné studijní prostředí. Žáci v něm musí dostat mnoho příležitostí a osvojovat si klíčové kompetence. Mezi tyto kompetence patří především dovednosti, vědomosti, hodnoty a postoje. Snažit všechny kompetence využívat jak v osobním, tak i v profesním a občanském životě. Dalším úkolem gymnázií je žáky vybavit vyváženou a systematickou strukturou vědění, aby se sami naučili třídit informace a zařazovat je do kontextu, a ne je přehlcovat vysokým objemem fakt, dat a poznatků. Motivace pro žáky je důležitá z toho důvodu, aby žáci toužili celý život dále rozvíjet své dovednosti a vědomosti. Abychom tohoto dosáhli, je nutné do výuky zařadit metody a postupy, které budou podporovat tvořivé myšlení, samostatnost žáků, budou využívat nových organizačních forem, nových způsobů diferencované výuky a budou zařazovat integrované předměty.

Absolvent gymnázia v průběhu vzdělávání získává vzdělanostní základ. Jeho úroveň klíčových kompetencí dosahuje do takové úrovně, která mu umožňuje se nadále rozvíjet ve svých dovednostech a schopnostech v procesu celoživotního vzdělávání. A nejen to, také v procesu získávání celoživotních zkušeností. Toto všechno jsou předpoklady k tomu, aby žák mohl uplatnit své vzdělání na vysokých školách či dalším studiu, na trhu práce, ale i v zahraničí (RVP G, 2007).

2.2.2 Střední odborné školy

Tento typ střední školy poskytuje vzdělání s maturitní zkouškou. Co se týká všeobecného vzdělávání, tak mají nižší podíl než gymnázia. Je to z toho důvodu, protože jsou profesně orientovány. Studium na středních odborných školách trvá 4 roky s maturitní zkouškou, na některých stačí pouze dva roky na nástavbovém studiu pro studenty tříletého studia s výučním listem. Zkrácené studium mohou podstoupit i ti uchazeči, kteří již získali střední vzdělání s maturitní zkouškou v jiném oboru vzdělání (zákon č. 561/2004; NÚV).

Cílem těchto škol je vzdělávat, kvalifikovat a dovést žáka k tomu, aby se mohl ucházet o následující vysokoškolské studium. Cílem je zde také rozvoj osobnosti, získat znalosti, dovednosti, hodnoty i postoje. Střední odborná škola by měla jedince připravit na smysluplný, úspěšný a odpovědný osobní, pracovní i občanský život.

Absolventi si umí vytvářet v návaznosti na základní vzdělání a na jejich odpovídající úrovni studijních předpokladů a schopností, odborné a klíčové kompetence. Po ukončení

školy má možnost uplatnit se na středních ekonomických a technických středních školách či může absolvent nastoupit na vyšší odbornou školu, vysokou školu, ale má být i schopný nastoupit přímo do zaměstnání (RVP SOV, 2007; NÚV, online, cit. 2017-05-21).

2.2.3 Střední odborná učiliště

Střední odborná učiliště v současné době poskytují jedincům kvalifikaci ve tříletých, ale i dvouletých učebních oborech. Žáci mohou získat střední vzdělání nebo střední vzdělání s výučním listem. Se samotným výučním listem není možné následně pokračovat na vysoké škole. Střední odborná učiliště však v současné době umožňují studium ukončené maturitou ve dvouletých nebo čtyřletých nástavbových oborech v případě náročnějšího povolání – dělnické povolání. Díky tomu mohou žáci pokračovat ve vysokoškolském vzdělávání.

Střední odborná učiliště též poskytují odborné vzdělání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami či žákům, kteří povinnou školní docházku ukončili dříve než v 9. ročníku základní školy. Programy jsou jednoleté až tříleté. Za poslední dobu v důsledku poklesu studentů dochází ke slučování škol, a tím mizí hranice mezi středním odborným učilištěm a střední odbornou školou (NÚV, online, cit. 2017-05-21).

2.2.4 Konzervatoře

Jedinci, kteří získali v základním a v základním uměleckém vzdělání, mohou navštěvovat konzervatoř, která rozvíjí jejich schopnosti, dovednosti a znalosti. Žáci získávají všeobecné vzdělávání a postupně se připravují na náročné činnosti v umělecko-pedagogických či uměleckých oborech jako jsou tanec, hudba, zpěv a hudebně dramatické umění. Vzdělávání může být buď šestileté nebo osmileté, které navazuje na první stupeň základního vzdělání.

Absolventi konzervatoře dosáhnou stupně střední vzdělání s maturitní zkouškou nebo mohou získat vyšší odborné vzdělání na konzervatoři. Vzdělávání je možné ukončit maturitní zkouškou nebo především absolutoriím (NÚV, online, cit. 2017-05-21).

2.3 Rámcově vzdělávací program pro střední školy

Ve všech Rámcově vzdělávacích programech, tedy v Rámcově vzdělávacím programu pro gymnázia, Rámcově vzdělávacím programu pro gymnázia se sportovní přípravou a Rámcově vzdělávacích programech pro odborné vzdělávání je kapitola devátá, která se zabývá „Vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“. Zde narazíme na pojem poruchy chování (RVP G, 2007, RVP GSP, 2007, RVP SOV, 2007).

Za jedince s SVP považujeme ty, kteří mají zdravotní znevýhodnění (lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám chování i učení, dlouhodobé onemocnění, zdravotní oslabení), zdravotní postižení (sluchové, zrakové, tělesné, vady řeči, mentální, autismus, postižení s více vadami, vývojové poruchy chování a učení), jedinci se sociálním znevýhodněním (děti azylantů, s nízkým socio-kulturním postavením, s uloženou ochrannou výchovou, s nařízenou ústavní výchovou, jedinci ohrožení sociálně-patologickými jevy) (RVP G, 2007, RVP GSP, 2007, RVP SOV, 2007).

2.3.1 Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním

Vzdělávání všech těchto jedinců probíhá ve školách, které jsou samostatně zřízené pro tyto žáky, ve studijních skupinách či odděleních, v samostatných třídách s upraveným vzdělávacím programem nebo formou integrace do běžných tříd. V případě integrace je možné ve spolupráci se školským poradenským zařízením sepsat IVP.

Vzdělávání těchto jedinců se uskutečňuje za pomoci podpůrných opatření. Ta se buď liší, nebo jsou poskytována nad rámec organizačních a individuálně pedagogických opatření, která se spojují se vzděláváním ostatních jedinců (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných) a při dodržování ostatních podmínek. Při diagnostice, posuzování možností jedince a zjišťování míry podpůrných opatření při vzdělávání poskytuje pomoc školské poradenské zařízení se souhlasem rodičů, školské zařízení, jako je SPC či PPP. Dále poskytují pomoc také odborní pracovníci školního poradenského pracoviště, což je především speciální pedagog a psycholog (RVP G, 2007, RVP GSP, 2007, RVP SOV, 2007).

Jsou zde i další podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. V případě plánování vzdělávacího procesu a následné realizaci je potřeba vyjít z konkrétního získání informací a popisu SVP a možností žáků. Především je nutné:

- Využívání podpůrných opatření, ale i principů individualizace a diferenciaci při stanovování metod, forem a obsahu výuky,
- respektování individuálních potřeb žáka a uplatňování jeho zdravotního hlediska,
- ze závažných zdravotních potíží možnost uvolnit jedince z vyučování, předmětu či alespoň z jeho části,
- zabezpečení odborné výuky předmětů speciálně pedagogické péče,
- zohledňovat stupeň, druh a míru postižení či znevýhodnění při hodnocení vzdělávání,
- provádět změny, odstranit bariéry, případné změny a úpravy školního prostředí,
- podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- spolupráce se školským poradenským zařízením a jejich odbornými pracovníky, spolupráce se zákonnými zástupci žáků,
- podpora talentu a nadání žáků.

(RVP G, 2007, RVP GSP, 2007, RVP SOV, 2007)

2.4 Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Tato vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných nabyla účinnosti dnem 1. září 2016. Vyhláška upravuje pravidla vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků nadaných a vzdělávání žáků uvedených v § 16 odstavec 9 zákona.

Podle *školského zákona 561/2004 Sb. § 16* odst. 9 patří mezi jedince se speciálními vzdělávacími potřebami děti, žáci a studenti s postižením sluchovým či zrakovým, mentálním, se závažnou vývojovou poruchou učení, závažnou vadou řeči, závažnou poruchou chování, se souběžným postižením více vadami či autismem.

Při postupech upravených vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných se přihlíží k veškerému vyjádření žáka v problémech souvisejících s jeho vzděláváním při ohledu na jeho stupeň vývoje a jeho věk. Žák o těchto problémech dostává veškeré informace a dbá se na to, aby bylo v souladu se zájmem žáka. Informace spojené s touto vyhláškou jsou předány zákonnému zástupci či samotnému žákovi.

2.4.1 Podpůrná opatření

V § 2 ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných jde o podpůrná opatření těchto žáků. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů. Všechna podpůrná opatření jsou poskytována samostatně či v kombinaci různých stupňů a druhů podle zjištěných speciálně vzdělávacích potřeb jedince. Jeden konkrétní druh podpůrného opatření je možno poskytnout jenom v jednom stupni.

V prvním stupni podpůrných opatření jsou minimální úpravy organizace, metod a hodnocení vzdělávání. Tyto minimální úpravy se poskytují žákům, u kterých se projevuje potřeba úpravy ve vzdělání či školských službách a také zapojení do kolektivu. První stupeň podpůrných opatření nemá normovanou finanční náročnost. V případě nenaplnění vzdělávacích potřeb žáka je žák doporučen školským zařízením nebo školou do školského poradenského zařízení kvůli posouzení jeho SVP (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 2).

Druhý až pátý stupeň podpůrných opatření se poskytuje podle doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zákonného zástupce nebo zletilého žáka (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 2).

Postupy škol u poskytování podpůrných opatření jsou rozdílné. Jinak se postupuje u podpůrných opatření prvního stupně a jinak u podpůrných opatření druhého až pátého stupně. V první řadě u prvního stupně podpůrných opatření musí škola před zahájením těchto opatření zpracovat plán pedagogické podpory žáka. Jedná se tedy o popis vzdělávacích potřeb a obtíží žáka, stanovení cílů, podpůrná opatření a způsob vyhodnocení plánů. Postupně s vývojem žáka se plán aktualizuje. Škola průběžně vyhodnocuje poskytování podpůrných opatření tohoto stupně. Nejpozději po třech měsících od zahájení podpůrných opatření škola musí vyhodnotit, zda dochází

k naplňování stanovených cílů. Pokud k naplnění nedochází, škola předá informaci zákonným zástupcům či zletilému žákovi, aby využili pomoc ve školském poradenském zařízení (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 10).

V případě druhého až pátého stupně podpůrných opatření je postup při poskytování tohoto opatření jiný. Jakmile škola obdrží doporučení od školského poradenského zařízení a bude mít podepsaný od zákonných zástupců či zletilého žáka písemný informovaný souhlas, ihned bez odkladu poskytuje podpůrná opatření. Pokud není možné z určitých závažných důvodů bezodkladně poskytnout podpůrná opatření, je škola povinna poskytovat po konzultaci se školským poradenským zařízením na základě informovaného souhlasu po nezbytně nutnou dobu jiné podpůrné opatření stejného stupně. Poskytování podpůrných opatření vyhodnocuje škola se školským poradenským zařízením i se zákonným zástupcem žáka nejdéle do jednoho roku od vydání. Pokud podpůrná opatření nebudou pro žáka dostačující, škola doporučí žákovi využít školské poradenské zařízení. Pokud školské poradenské zařízení zjistí, že podpůrná opatření nenaplnují potřeby žáka, stanoví nová podpůrná opatření či stejná, pouze vyššího stupně (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 16).

Podle stupňů podpůrných opatření je také organizováno vzdělávání žáků. Nejvíce se může vzdělávat pět žáků s přiznaným podpůrným opatřením druhého až pátého stupně v jedné třídě, studijní skupině či oddělení. Žáci však nesmí přesáhnout jednu třetinu. Ve třídách, studijních skupinách či odděleních smí být maximálně čtyři pedagogičtí pracovníci souběžně (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 17).

2.4.1.1 Problémové chování ve stupních podpůrného opatření

V prvním stupni podpůrných opatření není zmínka o problémovém chování, rizikovém chování či poruchách chování. Jedná se zde hlavně o mírné obtíže, které jsou způsobené nepříznivým psychickým zdravotním stavem. Také se může jednat o dlouhodobý stav, který má malou intenzitu i rozsah (vyhláška č. 27/2016 Sb., část A).

Druhý stupeň podpůrných opatření se mimo jiné zaměřuje na specifické poruchy chování. Je tedy nutné přistupovat k žákovi individuálním přístupem i k jeho vzdělávacím potřebám. Dochází k úpravám v metodách výuky i k organizaci. Změna je i u hodnocení žáka a ve stanovování forem nápravy, postupu a využití podpůrného opatření. Problémy

žáka ve vzdělání jsou pouze mírné. Co se týká metodické podpory školského poradenského zařízení, tak poskytuje intenzivní metodickou podporu po dobu šesti měsíců v počtu dvou hodin za měsíc (vyhláška č. 27/2016 Sb., část A).

Ve třetím stupni podpůrných opatření je zmíněno o poruchách chování. Na základě diagnostiky či vyhodnocení nižších stupňů podpůrného opatření je podmíněno použití podpůrných opatření pro žáka po domluvě se školským poradenským zařízením. Metody práce, organizace a hodnocení žáka už jsou znatelně upraveny. Metodická podpora školského poradenského zařízení trvá šest měsíců v počtu tří hodin za měsíc (vyhláška č. 27/2016 Sb., část A).

Čtvrtý stupeň podpůrných zařízení zahrnuje žáky se závažnými poruchami chování. Podpůrné opatření se stanoví na základě diagnostiky, vyjádření odborníků i lékařů či vychází z vyhodnocování účinnosti nižších stupňů podpůrných opatření. Zde jsou významné úpravy v organizaci a metodách vzdělávání. Upravený je i obsah vzdělávání, jsou zde možnosti úpravy výstupů vzdělávání, které se přiklání k rozvíjení dovedností a schopností a ke kompenzaci dopadu zdravotního postižení. Metodická podpora školského poradenského zařízení z důvodů vážných poruch chování trvá po dobu šesti měsíců v rozsahu tří hodin za měsíc (vyhláška č. 27/2016 Sb., část A).

V pátém stupni podpůrných opatření není zmínka o problémovém chování, rizikovém chování ani o poruchách chování. Zde je nutná nejvyšší míra přizpůsobení obsahu a průběhu vzdělávání, organizaci, podpoře rozvoje dovedností a schopností a kompenzaci dopadu zdravotního postižení žáka. Metoda výuky a organizace vzdělávání žáka akceptuje zdravotní stav jedince a jeho omezení, která z něho vyplývá (vyhláška č. 27/2016 Sb., část A).

3 PREVENCE A ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

Každý pedagog se ve své praxi zabývá kázní žáků, udržením této kázně i řešením problémů. Problémové chování žáků narušuje jejich kvalitu života, omezuje jejich vzdělávání, interakci a komunikaci s okolím, a nakonec také ohrožuje budoucí uplatnění ve společnosti. Tím pádem je zaměřen pedagogický proces nejenom na samotného jedince, ale také na sociální okolí i edukační podmínky, které mu vytváří sociální systém (Vojtová, 2009).

Středem etopedické praxe jsou jedinci v souvislosti s edukačním procesem, jeho příležitostmi a bariérami. Pedagog většinou vyhledává při práci se žáky s problémovým chováním cesty k rozvoji jejich potencialit a kompetencí, a to jak v prostředí segregovaném, tak i přirozeném. Toto směřování udržuje pedagog ve všech fázích edukačního procesu – fáze prevence, intervence a rehabilitace. Dále hledá také cesty, jak všechny nežádoucí jevy ve vývoji v chování zastavit a zabraňuje tomu, aby se problémové chování nestalo bariérou ve vzdělávání (Vojtová, 2007).

Úkolem etopedie je rozpoznat již prvotní náznaky problémů, které značí narušení sociálních vztahů a dále vedou až k podpoře žáka při jeho přechodu do normálního života a přirozeného sociálního prostředí. Mezi důležité dílčí úkoly dále patří rozpoznání prvních signálů v chování jedince v sociálním prostředí. Dále poznat charakter tohoto nežádoucího chování. Mezi dílčí úkoly řadíme i vybrání optimální intervence a odstranění a eliminaci destruktivních vlivů v sociálním okolí (Vojtová, 2009).

3.1 Předcházení problémovému chování

Člověk sám je ochoten většinou o sobě uvažovat a také je schopen zvažovat opodstatněnost preferovaných potřeb, hodnot a postojů jim odpovídajících určitých projevů chování. Tyto projevy je schopen měnit. Na základě vlastních zkušeností získaných při styku se současnými společenskými podmínkami dokáže měnit nakonec i sám sebe. Jedním z vnitřních klíčových faktorů jsou osobní zkušenosti, které jedince vedou k přemýšlení sám o sobě a také k ochotě něco na sobě měnit (Navrátil, Mattioli, 2011).

Učitel by měl žákům předkládat a vytvářet životní situace. Úkolem žáků by bylo popsat, jak by se zachovali jako účastníci těchto situací. Jeden žák ze skupiny sdělí návrh chování

dané situace. Cílem je vést žáky k tomu, aby diskutovali nad důsledky svých návrhů chování. Měli by dávat různé argumenty, které potvrdí či naopak vyvrátí uváděné možné negativní reakce důsledků (Navrátil, Mattioli, 2011).

3.1.1 Předcházení problémům v chování žáků – evaluační nástroj

Autoevaluace školy je jedna z možností, jak zjistit, jestli se jedná ve třídě o problémové chování žáků či jde o nekvalitní a neefektivní výuku pedagoga. Díky tomuto procesu se zjišťují včas rizika ve školním prostředí, která se projeví nespokojeností žáků. Dotazník od autorů Vojtová a Fučík (2012) „Předcházení problémům v chování žáků“ identifikuje oblasti školního života. Tyto oblasti jsou vnímány žáky vysoce pozitivně, podporují aktivní zapojování do učení a výuky a také posilují jejich strategii zvládání vlastního chování. Dotazník také učitelům předává informace pro zavedení vyrovnávacích a podpůrných opatření. Umožňuje pedagogům používat procesy, které oslabují rizikové faktory a posiluje silné faktory (Vojtová, Fučík, 2012).

Cílem dotazníku je charakterizovat posilující oblasti ve školním prostředí a také rizikové oblasti. Vše je z pohledu žáků. Tím dávají zpětnou vazbu pedagogům pro cílenou včasnou intervenci a prevenci problémového chování žáků. Hodnocení spíše negativní ukazuje na oblasti, které jsou rizikové. U pozitivního hodnocení je to naopak, tedy ukazuje oblasti, které jsou posilující, a tím pádem je pedagog může využít jako prevenci a intervenci a také pro zahájení vyrovnávacích a podpůrných opatření. Mezi dílčí cíle evaluace patří oblasti, které žáci berou a vnímají negativně, oblasti, které žáci berou a vnímají pozitivně a poslední oblastí je informovanost učitelů o negativních či pozitivních postojích žáků ve třídě. Cílovými skupinami dotazníku „Předcházení problémům v chování žáků“ jsou žáci základních škol (5. – 9. ročník), gymnázií, středních odborných škol a žáci středních škol (učilišť) (Vojtová, Fučík, 2012).

Po dokončení evaluace zjistí celkově škola své slabé a silné stránky, co se týká výchovně vzdělávacího procesu, který je v kontextu s problémovým chováním studentů. Dále je zjištěn školní život v třídních skupinách či skupinách mezi jednotlivými dětmi. Na základě výsledků může škola upravit podmínky, organizaci a průběh vzdělávacích a výchovných procesů. Díky nim můžeme také zahájit včas intervenci v rámci učení a výuky. Mohou být brány jako informační zdroje pro hledání důvodů školní neúspěšnosti

či úspěšnosti žáků. V případě opakovaného používání nástroje budou výsledky zdrojem posunů jak školního života, tak i celkového hodnocení školy. Dotazník by se měl opakovat minimálně po 6 měsících (Vojtová, Fučík, 2012).

Dotazník není určen k identifikaci jednotlivců ohrožených rizikem problémového chování, nýbrž odhaluje systémovou povahu problému skupiny žáků. Dotazník zahrnuje 35 výroků, které se týkají školního života, jako je například „Škola je místo, kam chodím rád“. Na čtyřstupňové škále určují míru nesouhlasu nebo souhlasu. Dotazník trvá cca 20 min a je anonymní. Zadává ho učitel, výchovný poradce, školní psycholog či speciální pedagog. Dotazník zahrnuje sedm oblastí – úspěch a příležitost v učení, celková spokojenost se školou, negativní prožívání školního života, školní status žáka, vztah mezi žákem a učitelem, interakce s vrstevníky a formování identity žáků (Vojtová, Fučík, 2012).

3.1.2 Funkční analýza chování (FACH)

FACH je brán jako soubor procedur a metod pro systematický sběr důležitých informací o problémovém chování jedinců, jejich hodnocení, hledání intervenčních postupů a souvislostí. Díky tomu zjišťujeme, co takovému chování předcházelo, jaké byly projevy chování a důsledky. Mezi hlavní složky patří především pozorování, které může být doplněno o další nepřímé metody. Vytvořit hypotézu je cílem této metody. Hypotéza by měla být o tom, proč se jedinec chová nepřiměřeným způsobem, dále o funkcích tohoto chování, a nakonec stanovuje intervenční plán, který snižuje výskyt tohoto chování či ho převádí na méně škodlivou variantu (Krejčová, Kadlecová, Mertin a kol., 2010).

Metodu FACH by pedagogové měli použít až v případě, kdy se neosvědčí jiné metody. Je to z důvodů, že je náročnější na čas a energii skupiny pedagogů, která pracují systematicky s jedincem. Funkce FACH slouží především k nalezení nejpravděpodobnější funkce chování. Slouží také k tomu, aby se zbytečně při intervenci neplýtvalo silami a časem žáků i pedagogů. Do metody FACH se zapojují všichni, kteří jsou ve styku se žákem a mohou sdělit své zkušenosti s ním. Jedná se o rodiče, učitele, výchovné poradce, speciální pedagogy, členy vedení školy a externí odborníky jako je například sociální pracovník. Metoda FACH má několik částí:

- Popsání konkrétního problému chování,

- sbírání dat,
- analýza a porovnávání získaných dat,
- formulování hypotézy o účelu chování,
- navrhování plánu intervence a jeho provedení,
- průběžné vyhodnocování a monitorování.

(Krejčová, Kadlecová, Mertin a kol., 2010)

3.2 Řešení problémového chování

Řešení problémového chování není jen záležitost jednoho. Musí se na tom podílet škola, rodina, příbuzní, ale také nadsystém, kam patří politika, věda či systém vzdělávání. Na žáka a jeho výchovu mají všechny tyto prvky vliv, ať už menší či větší, záporný či kladný. Všechny tyto prvky se prolínají a vzájemně na sebe působí. Pokud rodina spolupracuje se školou a opačně, náprava žáků je poté jednodušší (Pokorná, 2010).

Aby bylo řešení problémového chování úspěšné, musí učitel žáky vnímat jako osobnosti, které jsou zranitelné. Přístup k žákům by měl být optimistický a pozitivní. Navazovat s těmito jedinci osobní kontakt a respektovat je. Stanovovat jim pravidla a řád ve třídě. Umožnit jim, aby mohli individuálně vyjádřit své názory mimo třídu. Umožnit jim se stát součástí skupiny (Auger, Boucharlat, 2005).

Vojtová (2005) uvádí, jak by pedagogové měli k jedincům s problémovým chováním přistupovat. Měli by žáky pozorovat a identifikovat jejich problémy, respektovat, rozvíjet jejich sociální zkušenosti, vycházet z jejich světa, učit je vidět vlastní perspektivu a vidět individuální cestu. Řešení jakéhokoli problémového chování potřebuje individuální přístup. Důležité je zjistit výchovné obtíže. Pokud se nějaký výchovný problém opakuje, snažíme se nalézt, proč k tomu dochází. Podle problému pak řeší situaci buď jenom třídní učitel, nebo spolupracuje s výchovným poradcem atd. U závažnějších problémů je svolána výchovná komise ředitelem školy (Pokorná, 2010).

3.2.1 Řešení konfliktů

Každý učitel by se měl zaměřit na to, že ať už navenek vypadá konflikt u každého žáka stejně, důvody nemusí být stejné a nemusí být provázeny totožnými vnitřními prožitky. Rozhodování učitele o tom, jak bude řešit konflikty se žáky, by mělo být vždy hlavně

ovlivněno vzniklými osobními rozpory mezi chováním učitelů a očekáváním žáků a jejich prožíváním. I přes to, že důvodem jejich rozporů je nesoulad jejich osobních postojů, názorů, představ, potřeb, zájmů a hodnot. Pokud bude učitel respektovat při rozhodování o způsobu řešení školních konfliktů prvenství osobních rozporů mezi chováním učitelů a očekáváním žáků, nemůže vyhledat jeden univerzální postup řešení pro různé skupiny školních konfliktů. Například jeden všeobecný postup pro odstranění agresivity vůči pedagogům, jeden postup pro odbourání podvádění, lhaní, kouření atd. Aby učitelé mohli řešit konflikty, měli by zjistit jejich původ, čím byl tedy konflikt vyvolán. Jestli byl konflikt mezi rozporem představ, postojů, hodnot, zájmů a představ učitele a žáka. Zamezení těchto konfliktů je u každého žáka jiné, učitel by si měl všímat, jestli je žák spíše z autokratické skupiny či ze skupiny demokratické ve třídě. V prvním případě jsou žáci zvyklí reagovat na zákazy a povely. V druhém případě žáci spíše reagují a dokáží změnit své chování až po diskuzi a výměně názorů (Navrátil, Mattioli, 2011).

Aby tedy učitelé odstranili konflikty, měli by zamezit svým mylným představám o možnostech žáků. Měli by také uvažovat nad tím, že ne vždy za vznik konfliktu mezi učitelem a žákem může žák (Navrátil, Mattioli, 2011).

3.3 Poradenské služby

Tyto služby jsou poskytovány ve školách a ve školských poradenských zařízeních dětem, žákům, studentům, zákonným zástupcům, školám i školským zařízením. Poskytují se bezplatně na základě žádostí zákonných zástupců či žáků, školských zařízení či škol, nebo na základě rozhodnutí orgánu moci veřejné (vyhláška č. 72/2005 Sb. § 1).

Účelem poradenských služeb je prevence a vyhledávání řešení výchovných a vzdělávacích problémů, prevence různých forem rizikového chování i jiných problémů, které souvisí s motivací, vzděláváním a překonáváním problémových situací (vyhláška č. 72/2005 Sb. § 2).

Poradenskou pomoc poskytují ve škole především poradenští pracovníci, to je především metodik prevence, výchovný poradce a dále také, pokud se ve škole tedy vyskytují, školní psycholog a školní speciální pedagog. Metodik prevence se především zaměřuje na žáky s rizikovým chováním a prevenci tohoto chování. Výchovný poradce se zaměřuje na podporu žáků a pedagogických pracovníků při vzdělávání jedinců, kteří uplatňují

podpůrná opatření. Speciální pedagog se podílí na realizaci předmětu speciálně pedagogické péče a na poskytování poradenských služeb. Poradenský pracovník ve škole spolupracuje hlavně s třídními učiteli, se zákonnými zástupci či se zletilým žákem. Dále také maximálně spolupracuje se školským poradenským zařízením (vyhláška č. 27/2016 Sb., část A).

3.3.1 Výchovní poradce

Výchovní poradce působí jak na základních, tak i středních školách. Jeho primární funkce je především učitel. Aby výchovní poradce mohl obhajovat různé systémové změny, musí mít hlavně respekt jak u žáků, tak u kolegů i rodičů. Výchovným poradcem se může stát jakýkoliv učitel, který je kvalifikovaný a který má také kvalifikaci pro výkon funkce výchovního poradce. Měl by dodržovat etický kodex, jelikož se za svoji funkci bude setkávat s důvěrnými i citlivými informacemi (Knotová, 2014).

Úkolem výchovního poradce je kariérové poradenství, orientační šetření žáků a jejich vyhledávání, zprostředkování a zajištění diagnostiky a intervenčních činností, příprava podmínek pro integraci žáků. Co se týká metodické a informační činnosti, tak se zajímá o zprostředkování nových metod intervence a diagnostiky, podává metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům, předává odborné informace, poskytuje informace o činnosti školy, shromažďuje odborné zprávy o žácích a vede písemné záznamy (Knotová, 2014).

Mimo jiné se výchovní poradce zabývá žáky s neprospěchem. Opakovaný nedostatečný prospěch a neúspěch může negativně působit na chování jedinců. Ti pak ovlivňují negativně klima celé třídy a také pracovní morálku. Je nutné, aby jim výchovní poradce věnoval zvýšenou pozornost a co nejrychleji hledal příčinu neprospěchu. Příčinou je většinou nechut' ke školní práci. Výchovní poradce pomáhá učiteli, který učí předmět, ke kterému má žák nechut' či špatně prospívá, vytvářet řešení, aby se žák zlepšil. Dále také řeší problémy spojené se školní docházkou, tedy se zvýšenou absencí či neomluvenými hodinami. Výchovní poradce to eviduje a dále projednává s učiteli a zákonnými zástupci. Je nutné to sledovat, aby se včas odhalilo záškoláctví. Všechny pohovory o absencích je třeba evidovat jako preventivní rozhovory s cílem předcházet problémům ve vzdělávání žáka. Stanovit si s ním pravidla pro omlouvání jedince a způsob, jak si doplní zameškané učivo. Dalším úkolem je řešit problémové situace ve škole. Jde především o závažné

porušování školního řádu. V rámci prevence problémového chování je takový přestupek nutno probrat s rodiči. Většinou se tyto situace řeší mezi rodiči a učitelem, je však vhodné, aby u toho výchovný poradce byl, a tím byl i oporou pro učitele a rodičům vysvětlil vše, co se týká nekázně dětí. Při závažných problémech spolupracuje s nejbližším místním orgánem sociálně právní ochrany dětí. Na toto místo předává výchovný poradce případ, který kvůli závažnosti nelze vyřešit pouze ve škole. V krajní nouzi může také doporučit žáka do střediska výchovné péče na resocializační pobyt (Knotová, 2014).

3.3.2 Metodik prevence

Součástí školních poradenských služeb je také metodik prevence. Jde o pedagoga, který je v oblasti prevence odborně připravený pro výchovné poradenství. Prevenci věnuje větší pozornost a sleduje chování jedinců z hlediska psychologické, pedagogické a sociální normy. Dále se zaměřuje na negativní jevy a poruchy a jejich nápravu. Metodika prevence jmenuje ředitel školy (Tyšer, 2006).

Metodik prevence se vybírá podle několika kritérií. Měl by to být pedagogický pracovník, který se o tuto práci zajímá. Též by měl mít odborné znalosti a dovednosti i osobní předpoklad pro vykonávání této práce. Jeho praxe musí být minimálně dva roky. Měl by si umět získat důvěru žáků a přirozenou autoritu u kolegů. Metodik prevence na sobě neustále pracuje, vzdělává se a své funkci věnuje maximum času (Tyšer, 2006).

Zaměření metodika prevence je především na primární prevenci rizikového chování u jedinců. Prevencí se legislativně zabývá Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u jedinců ve školách i školských zařízení. Prevence je zaměřena na předcházení rozvoje rizikových projevů. Jedná se například o agresi, násilí, záškoláctví, vandalismus, rizikové chování v dopravě, závislostní chování, sexuální rizikové chování atd. (Knotová, 2004).

Mezi metodické a koordinační činnosti metodika prevence patří kontrola, koordinace tvorby, participace a evaluace minimálního preventivního programu školy. Participuje a koordinuje realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci problémového chování. Metodicky vede činnosti pedagogických pracovníků ve škole v oblasti prevence problémového chování, po vyhledání a nastavení nejvhodnější podpory vede toto chování

k odstranění. Koordinuje vzdělávání učitelů v oblasti prevence rizikového chování. Skupinově a individuálně pracuje s jedinci, kteří mají obtíže v adaptaci, s rizikovým chováním a se sociálně vztahovými problémy. Koordinuje přípravu, která se týká multikulturních prvků, v rámci toho jde o prevenci xenofobie, rasismu a jiných. Koordinuje spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy, které se zabývají prevencí rizikového chování. Metodik prevence kontaktuje odpovídající odborné pracoviště a zajímá se o následnou péči, pokud je výskyt rizikového chování akutní. Postupně si shromažďuje zprávy o žácích v rámci prevence tohoto chování. Vede si písemné záznamy a navrhuje realizovaná opatření (vyhláška č. 72/2005 Sb., příloha č. 1).

Co se týká informační činnosti, tak školní metodik prevence zajišťuje a předává odborné informace o rizikovém chování, o nabídkách projektů a programů, o formách a metodách primární prevence, a to pedagogickým pracovníkům školy. Prezentuje výsledky preventivních prací školy, získává nové odborné zkušenosti i informace. Vede a průběžně aktualizuje databáze svých kolegů ve škole pro oblast prevence rizikového chování. Předává informace a zprávy o preventivních programech rodičům, pedagogům a školskému poradenskému zařízení. O těchto preventivních programech vede evidenci, administrativu a dokumentaci (vyhláška č. 72/2005 Sb., příloha č. 1).

K poradenským činnostem metodika prevence patří vyhledávat jedince s riziky a projevy rizikového chování. Metodik prevence poskytuje poradenské služby žákům i rodičům. Spolupracuje s třídním učitelem žáka. Nakonec připravuje podmínky pro integraci těchto jedinců (vyhláška č. 72/2005 Sb., příloha č. 1).

3.3.2.1 Minimální preventivní program

Jedná se o konkrétní dokument školy. Tento dokument se zaměřuje především na sociální a osobnostní rozvoj, výchovu jedinců ke zdravému životnímu stylu a k rozvoji sociálně komunikativních dovedností. Je založený na podpoře aktivit žáků, zapojení učitelů, pestré preventivní práci se žáky a spolupráci s rodiči. Tento program zpracovává metodik prevence na jeden školní rok. Tento program kontroluje Česká školní inspekce. Průběžně je program vyhodnocován a toto vyhodnocení je součástí výroční zprávy (Manuál pro tvorbu MPP, 2010).

Při tvorbě minimálního preventivního programu vychází školní metodik prevence z vnějších i vnitřních zdrojů. Mezi vnější zdroje patří využívání vnějších informačních zdrojů, což jsou aktuální zdroje informací, webové stránky MŠMT, informace o preventivní problematice. Odborná a metodická pomoc je další z faktorů vnějších zdrojů – spolupráce s krajským školním koordinátorem prevence, metodikem prevence při PPP, spolupráce s pracovníky neziskových organizací, využití odborných zařízení jako je praktický lékař, klinický psycholog, Policie ČR atd. Dalšími kritérii je přehled volnočasových aktivit a sledování vzdělávacích programů. U vnitřních zdrojů se školní metodik prevence zaměřuje na školní riziková místa, specifika i charakteristiku školy, monitoring třídních učitelů ohledně výskytu rizikového chování za pomoci pozorování, dotazníků atd. Dále mezi vnitřní zdroje řadíme podporu a postavení školního metodika prevence – vyzdvižení jeho kompetencí a představení metodika prevence rodičům i žákům. Posledním kritériem je využívání vnitřních informačních zdrojů, kam patří odborné časopisy, literatura, založení stránky důvěry atd. (Miovský, 2010).

3.3.3 Školní psycholog

V dnešní době se školní psychologové ve školách objevují stále častěji. Školní poradenské pracoviště je vnímá pozitivně a bere je jako posily. Cílem je, aby psycholog rozvíjel jedince ve škole a dělal školu lepší. Mezi hlavní výhody psychologa patří užší spojení se školním životem, práce se systémem, péče o žáky s problémy a odklon od diagnostické činnosti. Tímto se liší práce poradenských psychologů a školních psychologů (Knotová, 2014).

Úkolem psychologa je podílet se na vytváření programu o poskytování pedagogicko-psychologických služeb ve školním prostředí, kam spadá i program primární prevence. Dalším úkolem je komunikace se žáky, pedagogy, zákonnými zástupci a s vedením školy. Zajímá se o diagnostiku a depistáž. Co se týká problémového chování, zaměřuje se na diagnostiku při výchovných a vzdělávacích problémech jedinců, ankety, screening těchto dětí a dotazníky. Zajímá se o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami prvního až pátého stupně. Individuálně pracuje s jedinci s osobními problémy a poskytuje jim vedení i konzultaci. Zpracovává krizovou intervenci pro žáky, učitele i zákonné zástupce. Provádí prevenci školního neúspěchu žáků. S žáky pracuje individuálně i skupinově. Koordinuje preventivní práci ve třídě i programy pro třídy. Podporuje spolupráci třídního

učitele a třídy. Poskytuje individuální konzultaci pro zákonné zástupce i učitele ve sféře vzdělávání a výchovy. Podporuje multikulturní i tolerantní prostředí ve škole. Angažuje se též do metodické práce a vzdělávací činnosti. Konkrétně se jedná o metodickou podporu při práci s jedinci se SVP, metodickou pomoc učitelům, metodické vedení učitelů, koordinaci poradenských služeb ve školách i mimo školu, především školního metodika, učitelů a výchovného poradce. A nakonec pořádá besedy a osvěty pro rodiče a zákonné zástupce (vyhláška č. 72/2005 Sb., příloha č. 1).

3.3.4 Pedagogové

Pedagogové patří jednoznačně k významným osobám ve vývoji a v životě dětí i dospívajících jedinců. Pro žáka mohou být modelem jak osobností, tak komunikací, ale i interakcí s nimi. Očekávání od učitelů je takové, že budou žáky vychovávat i vzdělávat. Měl by umět porozumět jak jednotlivým žákům, tak zároveň celé třídě. Žáci chodí spíše za takovým učitelem, který jim pomůže s učením i s jinými problémy. Z mnoha výzkumů zjistili pedagogové a psychologové, že žáci mají nejraději učitele, kteří k nim mají demokratický vztah, jsou spravedliví, trpěliví, charakterní, důstojní, mají porozumění pro jednotlivé žáky, široké zájmy, přívětivé chování a smysl pro humor (Sobotková, 2014).

3.3.5 Školní speciální pedagog

Úkolem speciálního pedagoga ve škole je vzdělávání a výchova jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Dalším cílem je integrovat tyto žáky do kolektivu. Odborně podporuje žáky se SVP, předává odborné informace a poskytuje metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům. Spolupracuje se speciálně pedagogickým centrem a jinými specializovanými pracovišti.

Školní speciální pedagog se zaměřuje na diagnostiku žáků se SVP, především na žáky s mentálním, sluchovým, zrakovým, tělesným postižením a na žáky s vadami řeči. Poskytuje speciálně pedagogické poradenství a intervenci v rámci komplexní péče o tyto jedince se SVP. Cílem je dosáhnout co nejvyššího stupně jejich vzdělávacích potřeb a možností. Zajímá se také o reedukaci těchto žáků a o rozvoj jejich dílčích funkcí. Poradensky vede zákonné zástupce podle odborného zaměření pracovníka, poskytuje metodickou pomoc učitelům při zajišťování speciálně pedagogické péče o jedince.

Z vyšetření zpracovává zprávy a také doporučení ke vzdělání žáků se SVP a žáků mimořádně nadaných (zákon č. 72/2005 Sb.).

3.4 Prevence problémového chování

Podle cílových skupin lze preventivní aktivity rozdělit na několik druhů. Například můžeme hovořit o negativní prevenci. Jde o ochranu dětí a mládeže před určitými jevy, které je svými důsledky poškozují, jedná se o represivní opatření. Mezi negativní sankce náleží odstrašující tresty pro problémové chování, rozmístění kamer, policistů v okolí školy či v jiných výchovných zařízeních. Dále je zde také pozitivní prevence, která se dělí na primární prevenci, primární nespecifickou prevenci, specifickou primární prevenci, sekundární prevenci a terciární prevenci (Jedlička, 2015).

V **primární prevenci** se zabýváme souborem komplexních opatření, které směřují k upevnění dodržování zákonitostí, zdraví a k posilování morálních kvalit společnosti. Mapujeme konkrétní rizika, uplatňujeme účinné obranné mechanismy a snažíme se porozumět příčinám odchylek. Hovoříme tedy o předcházení určitých typů společenských problémů či o všeobecném ozdravném působení na komunitu (Jedlička, 2015).

Primární nespecifickou prevenci představují především aktivity zaměřené na rozvíjení komunikačních a sociálních kompetencí, kvalitní trávení volného času a zvyšování odolnosti žáků vůči zátěži. Preventivní činnost je zaměřena především na jedince, u nichž nejsou zjevné výchovné problémy a psychosociální poruchy. Práce s těmito dětmi by měla být spíše soustavná než jednorázová. K tomu jsou nejúčinnější procesy spojené s prožíváním a poznáváním sebe i okolního světa za pomoci expresivních edukativních aktivit a experienciální pedagogiky. Žáci se při nich učí, jak zpracovávat a vyjadřovat své prožitky, komunikovat o nich, pojednávat a zprostředkovávat kognitivní a emoční obsahy, které berou jako důležité. Ukazuje se, že jedinci lépe porozumí společenským normám a morálním zásadám, pokud jim učitelé či vychovatelé povolí, aby mohli vyjadřovat svobodně své obavy, pocity, touhy, ale zároveň aby si při tom uvědomili, jak mohou svým chováním způsobit jiným radost, zármutek či vztek (Jedlička, 2015).

Specifická primární prevence se zaměřuje na předcházení konkrétních problémů. Jedná se například o plakáty, pořady pro mládež a tiskoviny podporované finančními prostředky. Obsahem je plošná kampaň proti šikaně, drogovým závislostem, xenofobii,

rasismu atd. Na všechna tato témata jsou zaměřeny besedy s odborníky, přednášky, letáčky i brožury. Obsahem je poučení o rizikách, projevech a příčinách návykových látek, sociálních deviací či informace o možné pomoci (Jedlička, 2015).

Sekundární prevence je zacílená především na žáky, kteří jsou oslabení či ohrožení. Jde o jedince s potřebou specifického psychologického a pedagogického přístupu. Jde o jedince, u kterých se vyskytuje nějaká forma problémového chování. Důležité je co nejrychleji rozpoznat potřebu pomoci, zmapování problému a co nejrychlejší uskutečnění psychologického a pedagogického zásahu. Mezi hlavní složku sekundární prevence patří depistáž, což je aktivní vyhledávání rizikových znaků, jako jsou například absence ve výuce, zvýšená agresivita, kolísání nálad, zhoršený prospěch, zanedbaný vzhled a osamělost. Dalším cílem této prevence je včasné odhalení stádií poruch. Intervenci tvoří psychologická první pomoc daná v krizové situaci (Jedlička, 2015).

Terciární prevence je zacílená na jedince, které jsou již poznamenané defektní socializací, popřípadě trpí společenskou stigmatizací, marginalizací, rozvinutou zdravotní poruchou. Snaží se snížit škody způsobené špatným životním stylem. O zmírnění následků a předcházení recidivě se snaží nápravná opatření. Vývoj těchto jedinců bývá často disharmonický s nízkou sebeúctou i sebedůvěrou. Touto činností se zabývají střediska výchovné péče či zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy. Aby vše bylo efektivní, musí probíhat týmová spolupráce několika odborníků, kam patří sociální pracovník, speciální pedagog, zdravotníci atd. Důležité je zapojit i rodinu (Jedlička, 2015).

3.4.1 Strategie prevence problémového chování

Následně uvedené zásady jsou uvedené ve standardech kvality preventivního programu formulovány pro prevenci užívání návykových látek, lze je však jako obecně platné přenést i na další oblasti problémového chování. Níže uvedené zásady popisují poznatky z praxe i vědeckých kruhů (Miovský, 2010).

Komplexnost a kombinace mnohočetných strategií – Příčiny problémového chování bývají různorodé, může se jednat o genetické, sociální i psychologické důvody. Preventivní program by měl být zaměřen tak, aby spojoval několik faktorů a zajišťoval

spolupráci různých institucí. Tyto strategie působí především na školu, vrstevníky i rodinu.

Systematicčnost plánování a kontinuita působení – Programy se musí doplňovat navzájem a také na sebe musí navazovat, abychom s nimi mohli reálně pracovat. Programy by měly být dlouhodobé a systematické, aby byly úspěšné. Jednorázové aktivity bývají většinou bez efektu.

Adekvátnost a cílenost informací i forem působení – Každý preventivní program musí mít určeno, na kterou skupinu se zaměřuje. V programu musí být zohledněný věk, povědomí o problému a etnická příslušnost. Začít s preventivními programy bychom měli již v předškolním věku. V tomto věku je to nejefektivnější, jelikož děti zatím nemají nijak zvlášť vyhraněné názory. Pro děti musí být samozřejmě forma prevence přizpůsobená věku, postupně kontrolována, aby nedošlo ke špatnému ovlivnění.

Využití „KAB“ modelu – Důležité je si všimnout především změn v chování, názorů a postojů cílové skupiny. Hlavním cílem je dosáhnout toho, aby jedinci byli schopni čelit různým tlakům v oblasti rizikového a problémového chování. Z programu by měli odcházet s tím, že lépe zvládají řešit problémy nerizikovým způsobem, že mají větší sebevědomí, zlepšené asertivní chování a zvýšenou schopnost odmítat.

Důraz na interakci a aktivní zapojení, využití „peer“ prvku – Dobré je jedince zapojovat do programu, jelikož na žáky velmi často působí vliv vrstevníků, tento vliv je pro některé větší než vliv rodičů a učitelů. Žáci by v programu měli hlavně komunikovat a ti, co program povedou, jsou spíše jako moderátoři.

Demonstrace konkrétních aktivit a pozitivní orientace primární prevence – Je nutné využívat pozitivní vzory. Nutná je i podpora zdravého životního stylu, aby se mohly vytvářet pozitivní alternativy.

Denormalizace – Mezi hlavní cíl denormalizace patří zvýšit ve společnosti povědomí o problémovém chování, o nalezení řešení a účast na tomto řešení problému. Ve společnosti se nastavují nové normy, které problémové chování neberou ani jako sociálně neutrální a ani jako vhodné chování.

Podpor projektivních faktorů ve společnosti – cílem je vytvářet přátelské a inspirativní prostředí, které generuje podmínky pro možnost vytvářet smysluplné vztahy a pro společensky přijatelné aktivity.

Nepoužívání neúčinných prostředků – ti, co program realizují, by měli vypsát a vyvarovat se metodám, které nejsou efektivní, což je například dávání zákazů, testování, memorování informací atd. (Miovský, 2010)

4 CÍL PRÁCE

Cílem empirické části diplomové práce bylo zjistit, jaký mají vztah učitelé středních škol v České republice k problémovému chování žáků. Jakým způsobem k tomuto problémovému chování přistupují, jak takové chování rozpoznávají a předcházejí mu. V případě výskytu problémového chování bylo cílem zjistit, jak toto chování učitelé na středních školách řeší. Pro získání byla využita kvantitativní metoda, konkrétně rozhovor. Rozhovor probíhal na pěti středních školách. Na každé střední škole jsme data získávali od výchovného poradce a metodika prevence.

Ze stanoveného cíle vychází tyto **výzkumné otázky**:

1. Jaké jsou nejčastější projevy problémového chování?
2. Jaká opatření realizuje škola v reakci na problémové chování?
3. Jak škola předchází problémovému chování?

5 METODOLOGIE

Empirická část diplomové práce se opírá o kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum je šetření nenumerné. Také se jedná o interpretaci sociální reality. Předmětem tohoto výzkumu je studium každodenního běžného života jedinců v podmínkách, které jsou pro ně přirozené. Výsledky získáváme díky porozumění zkoumaného problému. Díky kvalitativnímu výzkumu dostaneme detailní informace o jevu. Mezi zásadní klíčové termíny tohoto výzkumu patří neopakovatelnost a jedinečnost, dynamika, procesualita, kontextualita a reflexivita. Mezi další výhody výzkumníka patří získání podrobného popisu, vzhled při zkoumání respondenta, události, skupiny. V případě kvalitativního výzkumu se zaměřujeme relativně na malé množství respondentů. Zkoumá jevy v přirozeném prostředí, studuje procesy a navrhuje teorie (Vévodová, Ivanová, 2015).

Nástrojem kvalitativního výzkumu této diplomové práce je rozhovor. Rozhovor bude standardizovaný a strukturovaný. Probíhat bude na pěti středních školách s výchovnými poradci a metodiky prevence. Analýza dat u kvalitativního výzkumu spočívá hlavně v nalezení pravidelnosti, podobnosti, společných vzorců a konstrukcí i reality. Kódování informací zde hraje nejhlavnější roli. Díky těmto kódům získáváme a zapisujeme to nejdůležitější a nejpodstatnější. Cílem tohoto výzkumu je porozumět zkoumaným jevům (Jašíková, Trousil, 2015).

6 ORGANIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkum probíhal na 5 středních školách v České republice. Střední školy byly vybrány náhodně. Výzkum byl zaměřen na metodiky prevence a výchovné poradce. Probíhal za pomoci strukturovaného rozhovoru. Pro respondenty byly připraveny přesně dané otázky, podle kterých byl rozhovor veden. Otázek bylo celkem 15, které byly předem pečlivě připraveny.

Respondenti byli vyhledáváni přes seznam škol na internetových stránkách. Konkrétně posloužilo vyhledávání emailových adres metodiků prevence a výchovných poradců. Po pozitivním vyjádření respondentů byla s nimi domluvena osobní schůzka. Před rozhovorem byli respondenti obeznámeni s tím, že rozhovor je zcela anonymní. Rozhovor byl nahráván na diktafon, s čímž také souhlasili.

Interpretace získaných dat bude za pomoci redigované transkripce. To znamená, že data, která jsme od respondentů získaly, upravíme do čtivější a srozumitelnější podoby. Upraveny budou pouze nářeční výrazy, přerěknutí či slangové výrazy. Data také stylisticky upravíme.

První věc před rozhovorem bylo vybrat 5 různých typů středních škol. Rozhovor s metodiky prevence a s výchovnými poradci probíhal na školách:

- Gymnázium a první soukromé učiliště
- Střední odborné učiliště a praktická škola
- Střední průmyslová škola
- Integrovaná střední škola odborná
- Střední škola automobilní a informatiky

6.1 Analýza výsledků strukturovaného rozhovoru

Funkce respondentů ve škole

Příslušná otázka byla zaměřena na funkci respondentů na střední škole. Díky této otázce jsem se dozvěděla, jaké zastávají respondenti funkce včetně funkce výchovného poradce a metodika prevence.

R2: „Já tady vlastně zastávám funkci zástupce ředitele, školního psychologa, školního speciálního pedagoga, třídního učitele a učitele a výchovného poradce.“

Všichni respondenti samozřejmě zastávají mimo tyto funkce i funkci učitele ve škole. Někteří se o své funkci rozpovídali trochu podrobněji a do funkcí zahrnuli například ještě speciálního pedagoga, školního psychologa, zástupce ředitele a projektového manažera. Dokonce jsem narazila na respondenta, který ve škole zastával obě funkce – tedy výchovného poradce i školního metodika prevence.

R3: „Jako pedagog primárně působím jako učitel odborných předmětů pro obor vzdělání truhlář, do toho mám teda ještě sekundárně občanské výchovy a teď už tady vlastně od září působím jako metodik prevence.“

Vzdělání respondentů v rámci školního poradenství

Cílem příslušné otázky bylo zjistit, jaké studium respondenti podstoupili v rámci školního poradenství. Každý respondent se samozřejmě zmínil o studiu na vysoké škole, aby vůbec mohli učit na střední škole. Co se týkalo školního poradenství, někteří prošli dvouletým studiem na Karlově univerzitě, specializačními kurzy či doplňkovými kurzy. Respondenti se také zmínili o ukončení tohoto studia. Ukončení probíhalo ústní zkouškou a vypracováním závěrečné práce. Jedna respondentka dokonce uvedla název své závěrečné práce – práce se nazývala „Analýza drogové scény v Jihočeském kraji“.

R10: „Samozřejmě mám vysokoškolské vzdělání, absolvovala jsem doplňkové studium metodika prevence sociálně patologických jevů na Jihočeské univerzitě, dělala jsem také závěrečnou práci, která se týkala analýzy drogové scény v Jihočeském kraji. Dále jsem absolvovala studium výchovného poradenství, také teda na této univerzitě, dále jsem absolvovala studium Krizové intervence a pracuji také jako sociální pracovníce na Lince důvěry.“

Pár respondentů vypovědělo, že jsou ve funkci výchovného poradce či školního metodika prevence pouze krátkou chvíli, tím pádem jim zatím toto studium probíhá.

R3: „Momentálně mi zatím běží dvouleté studium, snad 250 hodin přímého studia, je to normálně specializační kurz vyloženě pro školní metodiky prevence, vlastně postgraduál v Prev-centru.“

Roky praxe ve funkci metodika prevence či výchovného poradce

Záměrem bylo zjistit, jak dlouho respondenti v téhle funkci pracují. Jestli jsou jejich zkušenosti s touto funkcí krátkodobé či dlouhodobé. Bylo zjištěno, že nejdelší funkci má respondentka, která vykonává funkci výchovného poradce, a to třicet pět let.

R5: „Tak to abych začala počítat, no řekla bych, že už je to nějakých třicet čtyři let, ne počkejte, je to dokonce už třicet pět let.“

Co se týká krátkodobé funkce, tak bylo i pár respondentů, kteří tuto funkci dělají méně než jeden rok – zároveň ještě dochází na doplňující kurz k této funkci. Z deseti respondentů jich nejčastěji odpovídalo, že roky jejich praxe jsou mezi deseti až devatenácti lety.

R7: „V této funkci jsem zatím krátce, je to necelý rok, co jsem se do této funkce dostala, jak už jsem i říkala, zatím si dodělávám i kurz pro metodiky prevence.“

Definice problémového chování podle respondentů

Respondenti charakterizovali problémové chování jako chování, které se nějakým způsobem opakuje a vymyká normám chování, normám společenským a normám školního řádu vzhledem k jejich věku. Zároveň toto chování není závažné natolik, aby bylo nebezpečné pro společnost.

R3: „Problémové chování je chování takové, které nesplňuje v plném svém rozsahu společenské standardy, ale stále pořád je to v takových mezích, že není toto chování pro společnost nebezpečné.“

Problémové chování však ale působí negativně na samotného žáka – znemožňuje žákovi funkční komunikaci, hůře se začleňuje do společnosti, brání mu ve výchově a vzdělávání a stává se také, že žák přestává zvládat své emoce. Problémové chování je výsledkem sociálního konstruktů.

R10: „Z různých pojetí lze asi nejvýstižněji říct, že problémové chování žáka je chování dítěte, které překračuje očekávané projevy chování vzhledem k jeho věku a k situaci, kontextu, nese v sobě nějaké negativní konotace. Myslím si, že problémové chování je tedy výsledkem sociálního konstruktu. Myslím tím tak ty situace, kdy se dítě ve svých projevech opakovaně odlišuje od očekávané vývojové a sociokulturní normy chování nějaké dané věkové skupiny.“

Nejvýraznější projevy problémového chování dle respondentů

Školní metodici prevence a výchovní poradci berou za projevy problémového chování nejčastěji záškoláctví a s tím spojenou vysokou absenci ve škole. Dalším projevem je podle nich především nerespektování učitele jako autority, jako je například neustálé vykřikování, vulgarismy, vyrušování, netolerantní chování, neplnění příkazů a povinností.

R1: „No, nejvýraznější projevy to je přesně to chození za školu, vyhýbání se vlastně zodpovědnosti, jo vůči studiu, a když teda zmíním ještě jednu, která je teda opravdu těžko řešitelná, tak je to kouření. Takže to jsou dva nejčastější, bych řekla. Jo s tím, že se bohužel vyskytují i další, jako je šikana a tak dále. To jsme teď řešili v nedávný době. To jsou takový, nebudu říkat závažnější, že i kuřáctví může být pro někoho velký problém, protože skutečně tu máme žáky, kteří jsou závislí na nikotinu v tom pravém slova smyslu, ale říkám, že to mohou být okrajově ty vyhraněné jevy, které se tady vyskytují.“

Nejenom však učitelé, ale též spolužáci žáků s problémovým chováním jsou poznamenáni. Respondenti vypověděli, že žáci s problémovým chováním se k ostatním žákům chovají agresivně, dochází k šikaně i kyberšikaně. Jako další špatně řešitelné projevy problémového chování označili kouření. Na to vše má podle pracovníků školského poradenského zařízení z části vliv výchova a rodinné patologické prostředí.

R4: „Co si tak vybavím, tak je to hlavně vyrušování, neplnění příkazů a úkolů vyučujících, nenošení pomůcek, opakované pozdní příchody, nerespektování vyučujících a časté vyvolávání sporů s vyučujícími, aby na sebe upozornili a získali obdiv a úctu od jejich spolužáků. Dále to je také zkoušení, posouvání stanovených hranic chování ve výuce, netolerantní chování ke spolužákům, popřípadě i vyučujícím, což může hraničit nebo to může vést až k šikanování včetně kyberšikany spolužáků i vyučujících. Někdy krádeže i ve škole a ničení majetku a vandalismus. Velmi časté je u nás kouření nejenom v budově

školy, ale také na školních akcích, zažila jsem i experimentování s drogami ve škole, ale i mimo ni, propagace extremistických skupin a také symbolů. A jako největší problém u nás na škole je záškoláctví, to je asi tak, co mě teď napadá.“

Míra setkávání se s žáky s problémovým chováním ve své škole

Poměrně často se respondenti setkávají s žáky s problémovým chováním na větších školách, pokud jde o menší střední školu, odpověděli, že výskyt problémového chování je občasné. Jak už zaznělo v předchozí otázce – nejvyšší míra tohoto chování je především záškoláctví a s tím spojené absence. Respondenti podotýkají, že tyto absence jsou často podporovány rodiči – rodiče omlouvají žáky, aniž by tušili, kde v té době byli. Záškoláctví je i z toho důvodu, že rodiče mají více dětí a starší děti většinou využívají k hlídání těch mladších.

R1: „Poměrně dost často, to, co jsem říkala, řešíme potom tu opakující absenci, neomluvenou absenci, máme tady samozřejmě nastavená pravidla, to znamená, že se žáci do tří dnů musí omluvit sami, pokud jsou plnoletí, nebo od zákonných zástupců, to znamená rodičů, tak se musí omluvit se do tří dnů, jakmile to není, tak už to jako řešíme, to znamená, že už se to opravdu řeší. Funguje to tak, že třídní učitel dá vědět výchovné poradkyni a mně preventistce a řešíme to na výchovné komisi a ty probíhají v ředitelně za účasti vedení školy.“

Ve vysoké míře se na středních školách také setkávají s kouřením. I přes jasná pravidla a řád školy žáci chodí o přestávkách ven a kouří. Respondenti upozorňují na to, že s tím je těžké něco udělat a nějakým způsobem tomu zamezit.

R2: „Co je pro nás jakoby největší problém, co se týká těch sociálně patologických jevů, je asi kouření, jako všude, i když to se nám jako podařilo vymýtit, ale pořád se potýkáme s tím, že o přestávce jdou ven a tak dále a tak dále. Pak to jsou nějaké pozdní příchody a dejme tomu záškoláctví, tam si myslím, že ten problém je velmi často i v té rodině, protože ne všichni rodiče jako úplně spolupracují a někteří rodiče ty děti podporují trochu v tom záškoláctví, že prostě ví, že to dítě nebylo ve škole a omluví mu to. Nebo jsou tady případy, přesně, že matka má tři čtyři děti a toho nejstaršího využívá jako chůvu, takže mu píše omluvenky, protože jí hlídá děti a tak dále. Takže někdy ty rodiče voláte, proč dítě není ve škole a vidíte na tom rodiči, že neví, že je ve škole a najednou si ta matka si vymyslí - jé, on šel k zubaři. Takže vlastně ta absence nebo ta špatná docházka.....“

Způsob předcházení problémovému chování – co pro to respondenti dělají

Na příslušnou otázku, co respondenti dělají pro to, aby předcházeli problémovému chování, odpověděli, že především se snaží žáky pozorovat, ať ve třídě při hodinách či mimo ně. S žáky se snaží individuálně komunikovat, aby se dozvěděli, pokud se již nějaké problémové chování vyskytlo.

R3: „To je právě ten můj úděl, to mám na starost já. Takže každopádně já nemohu mluvit za všechny kolegy, ale jestli mohu mluvit sám za sebe, tak se snažím ty žáky pozorovat a sleduji kdo, s kým, jak, takže si udělám takhle zhruba nějaký vzorec jo, nemusí být správný jo, ale jinak to, co se mi zdá. Jinak tady máme nějaký ty preventivní akce, že prostě pozveme nějakého odborníka, který tady řekne něco na nějaký konkrétní téma. Nebo pokud se někomu zdá, že má v té třídě nějaký problém a už to přesahuje kompetence běžného pedagoga, tak tady máme hned naproti školní psycholožku, která je tady permanentně. Je zde také permanentně speciální pedagog. Jsou tady neustále, takže když něco, nebo aspoň já to tak dělám, tak jdu z nimi. Oni pak jdou do té třídy a okouknou to, a když něco, tak jdou a hned klasická intervence, která mě už se netýká, já mám tady na starosti tu metodiku těch preventivních opatření. Já, pokud vidím nějaké narážky, tak se to snažím řešit hned v hodině.“

Dalším způsobem předcházení jsou podle respondentů různé adaptační kurzy, na které žáci jezdí, je to z toho důvodu, aby při velkém tlaku na ně ze strany školy a okolí se mohli trochu uvolnit a své myšlenky převést i na něco jiného. Další způsobem jsou například různé besedy a přednášky. Nejenom tímto způsobem předchází problémovému chování, ale pravidelně dbají na docházku žáků, vytváří si minimálně preventivní program, nastavují jim různá pravidla, snaží se utvářet pozitivní klima ve třídě a posilují u žáků zdravé sebevědomí. V případě nějakého problému se školní metodik prevence či výchovný poradce snaží nějakým způsobem kontaktovat rodiče a komunikovat s nimi o problému. Respondenti též komunikují se speciálními pedagogy a školními psychology a radí se s nimi.

R6: „Škola pořádá adaptační kurz, kde jsou problémoví žáci vytipováni. Dále třídní učitel vytipovává problémové žáky podle prospěchu, podle výchovných opatření, ale i žáky, kteří přestoupili z jiné školy. To jsou možní problémoví žáci, kteří mohou odejít ze vzdělání.“

Znalost minimálního preventivního programu

Devátou otázkou šetření jsme v podstatě zjišťovali, zdali oba pracovníci školského poradenského zařízení – tedy školní metodik prevence a výchovný poradce vědí o minimálním preventivním programu a jestli na něm pracují oba či se doplňují nebo na tomto programu pracuje pouze jeden z nich. Všichni školní metodici znají minimální preventivní program a též na něm pracují.

R2: „Jo ano, preventivní program, to je vlastně povinná dokumentace.“

U výchovných poradců nebyly odpovědi jednostranné. Někteří znali, a některým naopak matně něco říkal tento program.

R8: „Matně ano, tuším, o co se jedná. Nemyslím si, že bych ho uměl použít v praxi.“

Spolupráce na minimálním preventivním programu

Na minimálně preventivním programu se na všech deseti středních školách podílí vždy školní metodici prevence. Ti v podstatě tento program vytváří. Co se týká výchovných poradců, tak většina z nich tento program spoluvytváří či ho alespoň po dokončení doplňují. Další osoby, které přichází do styku s programem, je ředitel, učitelé, školní psycholog, metodici pro prevenci závislostí, metodici adaptačních kurzů

R1: „Podílím se na něm já a ředitel školy tak, že pokud má nějaké poznámky, tak mi je tam dopíše a pak to doplním já nebo to taky on, co by si tam přál mít. Tvoříme ho každoročně, máme ho v elektronické formě a písemné podobě.“

V případě jedné odpovědi metodika prevence byla negativní připomínka v ohledu na vypracovávání minimálního preventivního programu.

R5: „Jenom já. Výchovní poradci nemají bohužel moc zájem, pouze upozorňují, že je třeba být se žáky zadobře z titulu jejich funkce. Řeší pouze krize – výchovné komise, kde se udílí tresty. A neustále připomínají, že nechtějí jen udílet tresty.“

Účel minimálního preventivního programu podle respondentů

Většina respondentů si myslí, že minimální preventivní program pomáhá v řešení problémového chování. Aby však program mohl nějakým způsobem pomoci, musí být konkrétní a zaměřený například na problémové chování, které se na střední škole vyskytovalo minulý rok. Pokud tento program bude pouze formální a bude sloužit pouze pro inspekci, tak podle respondentů nemá význam a je k ničemu. Program výchovným

poradcům a školním metodikům prevence též pomáhá v postupech, v řešení konkrétních krizových situacích a také v zamýšlení nad cíli prevence a prostředky jejich dosahování.

R1: „Víte co, tam jsou, tam je řešení právě těchto situací, jsou tam v uvozovkách nějaké pracovní návody pro ostatní učitele, jak mají postupovat v případě když....jo, třeba raz dva a tři tečky. Protože ho máme tady na tom internetu, tak každý učitel, pokud si neví rady a nebude chtít jít za mnou, tak si to přečte a má tam nějaký návod pro řešení něčeho, takže já si myslím, že pomáhá. Jsou tam přehledy organizovaných akcí a tak dále, je možné se k nim třeba vrátit, pořádám je celkem pravidelně, a akce, které se osvědčily, tak se k nim s určitou pravidelností vracím.“

Téměř polovině respondentů naopak připadá, že jim minimální preventivní program moc nepomáhá. Přesně z toho důvodu, jelikož je program podle nich spíše formální. Některé programy, například o kouření, jsou podle respondentů k ničemu, jelikož si z toho žáci nic neberou. Jeden respondent se též přiklání k tomu, že mu program nevyhovuje, jelikož se na něm zatím sám nepodílel a programy jsou pro něj hodně všeobecné.

R3: „Tehle konkrétně, co tady je, tak ho moc tedy nepoužívám. Je to kvůli tomu, jak jsem ho nepsal já, takže ho nemám ušitý na míru, a hlavně je hodně všeobecný. Není se ani čemu divit, psal to člověk, který je ve školství třeba dvacet let, ale nemá vystudovanou tu prevenci, takže teď, co se učím, tak vím, že nám je víceméně k ničemu, ale každopádně až bude nějak vyšperkovaný, tak může pomoci v tom smyslu, že by se tam mohly hodit nějaké metodické postupy něčeho, co se u nás nevyskytuje nějak často, čili s čím bychom se setkávali dnes a denně, nějakou tu rutinu.....“

Postupy respondentů při řešení problémového chování

Jako první postup při řešení problémového chování říkají výchovní poradci a školní metodici prevence, že je rozhovor učitele se žákem. Ti se snaží zjistit, kde je počátek problému. Pokud komunikace či domluva nezabere, následuje kontaktování rodičů, kterým se může doporučit návštěva pedagogicko-psychologické poradny, záleží tedy na závažnosti problému.

R10: „Nejprve se snažíme vyřešit situaci se studentem, zjistit, kde problém vzniká. Pokud se situace nezlepší, přichází na řadu schůzka se zákonnými zástupci a preventivní kázeňské opatření.“

Pokud i přes rozhovor rodičů problém zůstává, řešením je pak například napomenutí, třídní důtka či podmínka. Dalším způsobem je rozhovor žáka s pracovníky ze školského poradenského zařízení. Zde buď se žáky mluví výchovní poradci, školní metodici prevence, speciální pedagogové či školní psychologové. Pokud nekomunikují se žákem, komunikují mezi sebou či s třídními učiteli a snaží se tento problém vyřešit. Jako posledním řešením je, že ředitel školy svolá výchovnou komisi, která rozhodne o postihu žáka. Jako nejhorší postih, který respondenti uskutečnili a zažili, je dočasné vyloučení ze školy.

R1: „No teď jde o to, o jaký druh problémového chování jde. Například ty absence, máme to tam nějakým způsobem odstupňováno, samozřejmě ten třídní učitel musí spolupracovat s výchovnou poradkyní, musí spolupracovat se mnou a v zásadě jako tak jak se odvíjí ty stupně, tak to může dojít k té podmínce, když je to stále opakující se. Třídní důtku udělí třídní učitel v podstatě sám, na to se nemusí svolávat výchovná komise. Další řešení se odehrává v ředitelně, to znamená, že tam po sdělení výchovné komise dá ředitel nějaký návrh, ten žák samozřejmě se pošle pryč ve chvíli, kdy tam vypovídal on sám. Ředitel teda dá návrh a komise se rozhodne na výsledném kázeňském opatření.“

Metody a nástroje pro zjišťování problémového chování

Výchovní poradci a školní metodici prevence pro zjišťování problémového chování používají především pozorování žáků, kdy vlastně zjišťují, jaký žák má jakou pozici. Dále to je také rozhovor se žáky. Vypověděli, že jsou i případy, kdy žáci sami dojdou za třídním učitelem a svěří se jim o nějakém problému.

R3: „Hlavně teda to pozorování, ono to je někdy spíš jako šmírování, oni tady mají relaxační koutek a když mám dozor na chodbě, tak z toho okna je tam krásně vidět. Tam je krásně vidět kdo s kým, kdo koho strká, komu se to líbí, komu ne. Jinak naštěstí mám dobrý vztah se žáky, tak se mi kolikrát přijdou svěřit, takže mi taky řeknou nějaké informace, nebo vím, že někteří jsou třeba přistěhovalci, máme tady holku ze Sýrie, tak jak tam teď poslali ty rakety, tak jsem po vyučování za ní zašel a ptal jsem se jí na ty rakety, jestli dobrý, takže prostě jako tohle. Občas navážu na něco osobního, co jako ostatní, jestli to respektují, nebo když jsme takhle sami, tak se zeptám, jak to funguje v té třídě, a to mi pomáhá trochu.“

Respondenti též velmi často využívají dotazníků pro zjišťování situace. Většina z nich využívá dotazník B3, který je zaměřený na vztahy třídního kolektivu. Využívají také Test barevně sémantického diferenciálu, který vyhodnocuje charakteristiku osobností žáků. Dále využívají dotazníky, které se týkají kouření. Respondenti si občas i dotazníky vytvářejí sami. Nejvíce se však žáci rozepíší do anonymních dotazníků, které přichází zvenčí – přijdou studentky z vysoké školy, které potřebují od žáků vyplnit dotazníky ke své závěrečné práci. Všechny školy mají ve škole schránku důvěry, kterou též používají z těchto důvodů. Některé školy mají i internetovou formu schránky důvěry. Obě verze schránek však žáci příliš mnoho nevyužívají.

R1: „No víte co, když teď pomineme něco jiného, když problémové chování zaměříme na šikanu, tak jsou to specifické dotazníky, které jsou tvořeny. My tady máme tu bé trojku a tu máme i v elektronické podobě, ale samozřejmě i v písemné, kdy je o trochu obtížnější, protože to musím vyhodnotit já sama. Ale v té elektronické mi do toho informatici převedli, takže už mi to tam krásně vyjede. Tam třeba zjišťujete nějaký status třídy nebo hierarchii, to znamená, že když se tam objeví šikana nějakým způsobem, ty cesty jsou různé, jak se to k nám dostane, že jsou tam tady ty nepravosti, tak tam zadáme bé trojku a okamžitě nám z toho vyjdou ti zúčastnění žáci tím negativním způsobem, takže v tomhle ten dotazník je hodně takový napovídající. Těch dotazníků je tady více, například když jsem zjišťovala kuřáctví, tak jsem si dotazníky tvořila sama, takže možnosti jsou různé, na internetu toho je hodně, takže u toho problémového chování se toho nějakým způsobem můžete dopátrat.....“

Stupeň podpůrných opatření pro žáky s problémovým chováním

Příslušná otázka byla spíše pouze orientační a bonusová. Předpokladem bylo, že respondenti zatím o stupních podpůrného opatření nebudou moc vědět, tím pádem ani o zařazení žáků s problémovým chováním.

Většina z nich však už o podpůrných opatření ví a žáky s tímto chováním má zařazeny. Žáky s problémovým chováním jsou zařazeni v prvním až třetím stupni podpůrného opatření. S tím, že respondenti vypověděli, že v prvním stupni mají hlavně žáky s ADD, ADHD a SPU.

R8: „První či druhý, záleží na obtížích a projevech.“

Některé střední školy zatím nemají žáky s problémovým chováním zařazeny do stupňů podpůrných opatření.

R9: „U nás zatím žáci s problémovým chováním nejsou zařazeni do žádného plánu podpůrných opatření.“

Spolupráce respondentů v rámci intervence problémového chování

Respondenti vypověděli, že v rámci intervence problémového chování spolupracují hlavně sami mezi sebou, tedy spolupráce mezi výchovným poradcem a školním metodikem prevence.

R8: „Jako třídní učitel jsem zatím spolupracoval pouze s rodiči, ostatními kolegy, také s výchovnou poradkyní, pedagogicko-psychologickou poradnou, posílal jsem zprávy na sociálku, počítám tak pětkrát ročně, co si já vybavuji. Jinou osobní zkušenost asi nemám, nebo si moc nevybavuji.“

Dále spolupracují s třídními učiteli a rodiči. Co se týká organizací mimo školu, tak to je spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, se speciálně pedagogickým centrem, OSPOD, Policií ČR, s neziskovými organizacemi, jako je například La Strada. Další spolupráce se střediskem výchovné péče, s diagnostickým ústavem či s dětským domovem. Jedna střední škola dokonce spolupracovala i s kriminální policií.

R1: „Takže to je hlavně výchovná poradkyně, také chodíme na semináře do pedagogicko-psychologické poradny, tam ona také chodí na semináře, občas nějaké školení. OSPOD - ten už je hodně pro problémové žáky, ale je tady možnost spolupráce, i je pravda, že pokud dojde k závažnému problému, že několikrát jsem třeba Policii ČR volala, třeba kriminálku, protože jsem věděla, že tohle šetření už není v rámci mých možností, zjištění, dopátrání se toho viníka, takže spolupracuju s tím pánem a s policií.“

7 SHRnutí

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem probíhá vzdělávání žáků s problémovým chováním na středních školách. Prostřednictvím rozhovorů s výchovnými poradci a školními metodiky prevence na pěti různých středních školách jsem dostala odpovědi na své výzkumné otázky, které byly předem stanoveny.

První výzkumná otázka se zaměřila na nejčastější projevy problémového chování. Výchovní poradci a školní metodici prevence označili za nejčastější projev problémového chování záškoláctví a absenci žáků. Tento problém je pro ně někdy těžko řešitelný, jelikož je zde i špatná spolupráce s rodiči. Rodiče sami často žáky omlouvají, aniž by tušili, kde dítě bylo. Horším případem je pak to, kdy rodiče starší děti využívají jako chůvy pro své mladší děti, a to v době školy. Dále to je neúcta k autoritě, vulgarita nejenom k samotným učitelům, ale také k ostatním spolužákům. Jako další častý problém je pro ně kouření žáků. Tento problém je podle výchovných poradců a školních metodiků prevence těžko řešitelný, jelikož žáky neodradí žádné zákazy a už vůbec ne různé preventivní programy zaměřené proti kuřáctví. Myslí si, že je kouření pro žáky něco jako známka dospělosti.

Druhá výzkumná otázka se zabývá opatřením školy v reakci na problémové chování. V případě, že se na střední škole objeví žák s problémovým chováním, záleží školním metodikům prevence a výchovným poradcům hlavně na tom, o jaký problém se jedná. Pokud se jedná o problém, který není až tak závažný – občasné záškoláctví, kouření, vulgarismy a jiné – snaží se ho řešit pouze rozhovorem s dotyčným žákem. V případě, že žák ignoruje rozmluvu či už je zde závažnější problém – agrese, šikana, drogy – volá učitel rodičům, může následovat sankce ve stylu napomenutí a důtky. Nastává i situace, kdy učitelé v případě závažnějších problémů posílají žáky za výchovným poradcem, školním metodikem prevence, speciálním pedagogem a psychologem. Všechny osoby ze školního poradenského zařízení mezi sebou komunikují a vymýšlí nápravu. Pokud ani přes spolupráci školského poradenského zařízení se nic neděje a žák i přes to neustále vykazuje problémové chování, jde to za ředitelem školy, který svolává výchovnou komisi. Na této komisi se řeší, co a jak dál, zda má žák dostat podmíněné vyloučení ze školy či úplné vyloučení. Toto vše je spolupráce pouze uvnitř školy. Škola také spolupracuje i s pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem, orgánem sociálně-právní ochranou dětí a s Policií ČR.

Poslední výzkumná otázka řeší předcházení problémovému chování. Prevence problémového chování je především v kompetenci třídních učitelů, kteří neustále pozorují žáky a snaží se tak zjistit, zda se u žáků toto chování nevyskytuje. Další důležitou kompetenci zde mají výchovní poradci a školní metodici prevence, kteří žáky nejenom pozorují, ale také vytváří minimální preventivní program. Vytváří ho především školní metodik prevence a výchovný poradce mu v tom pomáhá. Minimální preventivní programy mají rozděleny na různá období a jsou v nich vypsány programy, kterým by se chtěli v roce věnovat. Programy vytváří podle roku minulého. Často jsou zaměřeny na to, jaké problémové chování se vyskytlo minulý rok či na to, jaké programy se jim ověřily. Dalšími způsoby prevence jsou například adaptační kurzy, kdy se děti seznamují, poznávají a zároveň se trochu uvolní. Škola pořádá přednášky, workshopy a jiné. Jako další prevencí jsou různé dotazníky, které si učitelé vyhledávají na internetu či si je vytvářejí sami. Jedním z nejčastějších dotazníků, který používají, je B3 – zaměřuje se na vztahové klima ve třídě.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit od školních metodiků prevence a výchovných poradců, jakým způsobem probíhá vzdělávání žáků s problémovým chováním na středních školách.

Všichni školní metodici prevence a výchovní poradci na středních školách, se kterými probíhal rozhovor, pracují se žáky s problémovým chováním. Snaží se problémovému chování předcházet tím, že žáky pozorují a vyhledávají problémy, snaží se žákům zajišťovat různé preventivní programy, přednášky a workshopy.

Pokud se zjistí, ať už za pomoci pozorování, rozhovoru či dotazníkového šetření, že je na střední škole žák s problémovým chováním, snaží se tyto situace vyřešit. Řešení výchovní poradci a školní metodici prevence spatřují v rozhovoru se žákem, rodiči nebo celková spolupráce školského poradenského zařízení – tedy školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog a speciální pedagog. Jako nejhorší sankce za opakované problémové chování je podmíněné nebo úplné vyloučení ze střední školy. Největší problém spatřují v záškoláctví a absencích, ale i v mnoha jiných problémech jako je kuřáctví a vulgarismy. Samozřejmě v případě vážnějších problémů to není jenom otázkou střední školy a rodičů, ale také otázkou pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra, orgánu sociálně-právní ochrany dětí a také Policie ČR, se kterou daná střední škola spolupracuje.

Aby školní metodici prevence a výchovní poradci předcházeli na středních školách problémovému chování, doporučuje se předvídat problémy žáka, nastavit určitá pravidla, zaměřit se na odměňování žáků, poskytovat žákům klidné místo, kam mohou na chvíli uniknout, nabízet jim alternativní činnosti. Výchovní poradci a školní metodici prevence by měli zjišťovat, co žáci potřebují, nabízet jim alternativy za nevhodné chování, upravovat a měnit metody, přístupy i prostředí. Měli by být pro žáky spíše posluchači a společně s nimi, by měli vyhledávat kompromisy. V případě problému by obě dvě strany měli vybrat společné a zároveň přijatelné řešení.

Nejlepším způsobem intervence problémového chování žáků na středních školách je neustálé mapování situací ve třídách a mapování vztahů v ní. Žáci by měli spolupracovat především s třídními učiteli, ale také s pracovníky školského poradenského zařízení. Velice důležitá je samozřejmě spolupráce mezi žákem a rodičem a mezi rodičem a

učitelem. Měli by se pro žáky vytvářet aktivity, které jsou prožitkové a posilují spolupráci s ostatními žáky – jak se stejně starými žáky, tak spolupráce žáků starších s mladšími. Jako další vhodný způsob je například schránka důvěry či adaptace nového žáka do kolektivu. Úkolem školních metodiků prevence a výchovných poradců je zjišťovat postoje, důvody či motivaci k určitému problémovému chování, a podle toho pak vymýšlet a sestavovat konkrétní plán pro řešení.

LITERATURA

1. AUGER, Marie-Thérèse, 2005. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.
2. BÁRTÍK, Pavel, MIOVSKÝ, Michal, ed., c2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství*: [monografie. Praha: Sdružení SCAN. ISBN 978-80-87258-47-7.
3. BUČILOVÁ KADLECOVÁ, Jana, KREJČOVÁ, Lenka a Václav MERTIN, ed., c2010. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 31.10.2010*. Redaktor Naděžda ERETOVÁ. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. Meritum. ISBN 978-80-7357-603-5.
4. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
5. DRYFOOS, Joy G., 1990. *Adolescents at risk: prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press. ISBN 0195057716.
6. FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.
7. HUTYROVÁ, M, 2012. *Problémové chování a poruchy chování*. In RICHTER, K. (ed.) *Co s tím mám dělat? Problematika rizikového, problémového chování a možného ohrožení dítěte*. Olomouc, Statutární město Olomouc: Magistrát města Olomouce. ISBN 978-8087602-03-4.
8. JEDLIČKA, Richard, 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.
9. JESSOR, R. and S. L JESSOR, 1975. *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study*. Journal of Studies on Alcohol, 36, s. 27.51. ISBN 0123847508.
10. KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

11. LANGER, Stanislav, c2008. *Mládež problémová, její typy a možnosti uplatnění: diagnostické, výchovné a profesionální modely*. 2. vyd. Hradec Králové: Kotva. ISBN 978-80-902210-6-2.
12. MARTÍNEK, Zdeněk, 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5309-6.
13. NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI, 2011. *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3672-3.
14. POKORNÁ, Věra, 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.
- SOBOTKOVÁ, Veronika, 2014. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.
15. STŘELEČEK, Stanislav a Věra VOJTOVÁ, 2005. *Chování žáků jako edukační problém. In Studie z teorie a metodiky výchovy II*. 1. vyd. Brno: MU. s. 55-88, 13 s. ISBN 80-210-3687-7.
16. TYŠER, Jiří, 2006. *Školní metodik prevence: soubor materiálů*. Most: Hněvín, 2006. ISBN 80-86654-17-6.
17. VÁGNEROVÁ, Marie, 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.
18. VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
19. VOJTOVÁ, Věra, 2010. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno : Muni Press. 336 s. ISBN 978-80-210-5159-1.
20. VOJTOVÁ, Věra, 2013. *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 3. vyd. Brno: MuniPress. 136 s. ISBN 978-80-210-6311-2.

Internetové zdroje

HRICZ, Miroslav Hricz, Lenka VATRTOVÁ, Petr SYROVÝ, Věra NOUZOVÁ, Nina JANYŠKOVÁ a Zdeňka KLESNILOVÁ, 2010. *Manuál pro tvorbu minimálního preventivního programu* [online]. Praha: Pražské centrum primární prevence, [cit. 2017-05-12]. Dostupné z: <http://www.prevence-praha.cz/minimalni-preventivni-program/prilohy-k-manualu-mpp>

KABÍČEK, Pavel a Jana HAMANOVÁ, 2005. *Prevence rizikového chování v dospívání* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1. LF, Klinika dětského a dorostového lékařství IPVZ, Subkatedra dorostového lékařství, [cit. 2017-05-12]. Dostupné z: <http://zdravi.euro.cz/clanek/postgradualni-medicina-priloha/prevence-rizikoveho-chovani-v-dospivani-166584>

MARKOVÁ, Marie, 2008. *Vliv sociálních faktorů na problémové chování adolescentů* [online]. Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských oborů Brno, [cit. 2017-05-12]. Dostupné z: <http://www.solen.cz/pdfs/ped/2008/03/11.pdf>

VOJTOVÁ, Věra a Petr FUČÍK, 2012. *Předcházení problémům v chování žáků: Dotazníky pro žáky* [online]. Praha, [cit. 2017-05-12]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/20_Predchazeni_problemum_v_chovani_zaku.pdf

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2017-05-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

Rámcový vzdělávací program pro vzdělávání středního odborného vzdělávání. [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2007. [cit. 13.1.2012]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/celkove_j.htm

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou [online]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2017-05-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/160>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2016 [cit. 2017-05-12].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): Zákon č. 561/2004 Sb. [online]. [cit. 2017-05-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast4>

Vyhláška č. 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2005 [cit. 2017-05-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

SEZNAM PŘÍLOH

1. Na jaké střední škole momentálně působíte?

R1: „Střední průmyslová škola ukončená maturitou.“

R2: „Gymnázium a první české soukromé učiliště“

R3: „Odborné učiliště a praktická škola. Nejsme vyloženě speciální škola, ale zaměřujeme se na žáky s těžšími mentálními handicap, jako jsou těžší SPU, mentální retardace nebo poruchy chování. Vlastně máme to tady rozdělený na dvě části. První část jsou klasické obory, ale pouze kategorie E, což je normálně zakončeno výučním listem a závěrečnou zkouškou, ale nemají takovou teoretickou základnu jako v tom H oboru. Pak máme ještě C obory, je to praktická škola, kde jsou už skutečně ti mentálně postižení, kde se učí vykonávat věci denní potřeby, jako je nakupování, zavazování tkaniček a tak.“

2. Jaká je vaše funkce ve škole?

R1: „Jsem metodička prevence.“

R2: „Já tady vlastně zastávám funkci zástupce ředitele, školního psychologa, školního speciálního pedagoga, třídního učitele a učitele a výchovného poradce.“

R3: „Jako pedagog primárně působím jako učitel odborných předmětů pro obor vzdělání truhlář, do toho mám teda ještě sekundárně občanské výchovy a teď už tady vlastně od září působím jako metodik prevence.“

3. Jaké je vaše vzdělání v rámci školního poradenství?

R1: „Takže vzdělání je klasika vysoká škola a v rámci prevence jsem dělala dvouleté studium na Katedře psychologie Karlovy univerzity. Takže tam mám výstupní certifikáty, a to bylo třeba k tomu dvouletému studiu. Ukončení bylo ústní zkouškou a prací.“

R2: „Já mám na Univerzitě Karlově aprobaci psychologie a speciální pedagogika.“

R3: „Momentálně mi zatím běží dvouleté studium, snad 250 hodin přímého studia, je to normálně specializační kurz vyloženě pro školní metodiky prevence, vlastně postgraduál v Prev-centru.“

4. Roky praxe ve funkci metodika prevence či výchovného poradce?

R1: „No tak to je otázka.....na školu jsem nastoupila v roce devadesát devět - dva tisíce. Já si myslím, že mě tak po pěti letech pan ředitel oslovil, takže řekla bych dva pět, dva šest. A to studium nám začalo až po dvou letech.“

R2: „No, nějakých deset let třeba?“

R3: „Bude to rok, co jsem v této funkci.“

5. Jak byste definoval/a problémové chování?

R1: „To jsou, to je, to jsou různé závislosti, které do toho spadají. To je, já nevím, dneska od mobilních telefonů, kdy je žáci musí používat denně včetně vyučovací hodiny, až po hazardní hry, takže patologické hráčství přes závislosti typu narkotika a tak dále, takže do toho spadá asi všechno. Ale problémové chování, to kdyby tady seděla výchovná poradkyně, tak může zahrnout i absenci a tendenci takzvaného chození za školu, což je samozřejmě také problémové chování, to je úplně nejčastější.“

R2: „No, já si myslím že, my teda tím, že jsme relativně malá škola, tak se nepotýkáme vyloženě s nějakými problémy, jako má velká škola. Myslím si, že ty školy, které mají více žáků, tak se potýkají s jinými problémy. Tím, že jsme škola rodinného charakteru, tak jsme uchráněni od problémů typu šikana, drogy, kdy, jak je to malinký, tak se to hned všechno provalí, takže tohle naštěstí moc celkem neřešíme. Dá se to jakoby podchytávat v zárodku, tyhle problémy.“

R3: „Problémové chování je chování takové, které nesplňuje v plném svém rozsahu společenské standardy, ale stále pořád je to v takových mezích, že není toto chování pro společnost nebezpečné.“

6. Jaké jsou podle Vás nejvýraznější projevy problémového chování?

R1: „No, nejvýraznější projevy, to je přesně to chození za školu, vyhýbání se vlastně zodpovědnosti, jo vůči studiu, a když teda zmíním ještě jednu, která je teda opravdu těžko řešitelná, tak je to kouření. Takže to jsou dva nejčastější, bych řekla. Jo s tím, že se bohužel vyskytují i další, jako je šikana a tak dále. To jsme teď řešili v nedávný době. To jsou takový, nebudu říkat závažnější, že i kuřáctví může být pro někoho velký problém, protože skutečně tu máme žáky, kteří jsou závislí na nikotinu v tom pravém slova smyslu, ale říkám, že to mohou být okrajově ty vyhraněné jevy, které se tady vyskytují.“

R2: „No řekla bych, že třeba ty drogy, kouření, absence a záškoláctví a tak.“

R3: „Nejvýraznější projevy problémového chování, každopádně co já mám zkušenosti, nerespektují takovou tu autoritu, jo prostě neúcta k autoritě, nebo není v jejich možnostech to nějak pojmout proč. Potom dalším problémem je vyšší roztěkanost, menší schopnost se soustředit nebo i žádná schopnost se soustředit, potom se tam setkávám s poruchami pozornosti, pak pochopitelně nějaký ty slovní projevy, vulgarismy, což už je tak trochu ovlivněno výchovou.“

7. V jaké míře a jak často se setkáváte u Vás ve škole se žáky s problémovým chováním?

R1: „Poměrně dost často, to, co jsem říkala, řešíme potom tu opakující absenci, neomluvenou absenci, máme tady samozřejmě nastavená pravidla, to znamená, že se žáci do tří dnů musí omluvit sami, pokud jsou plnoletí, nebo od zákonných zástupců, to znamená rodičů, tak se musí omluvit se do tří dnů, jakmile to není, tak už to jako řešíme, to znamená, že už se to opravdu řeší. Funguje to tak, že třídní učitel dá vědět výchovné poradkyni a mně preventistce a řešíme to na výchovné komisi a ty probíhají v ředitelně za účasti vedení školy.“

R2: Co je pro nás jakoby největší problém, co se týká těch sociálně patologických jevů, je asi kouření jako všude, i když to se nám jako podařilo vymýtit, ale pořád se potýkáme s tím, že o přestávce jdou ven a tak dále a tak dále. Pak to jsou nějaké pozdní příchody a dejme tomu záškoláctví, tam si myslím, že ten problém je velmi často i v té rodině, protože ne všichni rodiče jako úplně spolupracují a někteří rodiče ty děti podporují trochu v tom záškoláctví, že prostě ví, že to dítě nebylo ve škole a omluví mu to. Nebo jsou tady případy, přesně, že matka má tři čtyři děti a toho nejstaršího využívá jako chůvu, takže mu píše omluvenky, protože jí hlídá děti a tak dále. Takže někdy ty rodiče voláte, proč dítě není ve škole a vidíte na tom rodiči, že neví, že je ve škole a najednou si ta matka si vymyslí - jé, on šel k zubaři. Takže vlastně ta absence nebo ta špatná docházka. No a z těch výchovných problémů, no musím říct, že jako ty tvrdé drogy nebo marihuana, tak ne že by to bylo ve škole, ale člověk prostě ví. Takže to třeba vím, že ve volném čase, ale neříkám, že tam už třeba ta naše práce končí, ale pokud to dítě ve škole je v pohodě, jo tak já na to maximálně mohu upozornit ty rodiče, ale jako v té škole nemám důvod, když není jak to řešit. Nebo třeba co by se mohlo zdát problémem, tak jsou cizinci. Máme tady zařízení pro migranty a uprchlíky a není jich teda zase tak moc na téhle škole, je jich

dohromady tak dvacet. Ale musím říct, že se s nimi tady pracuje třeba v rámci občanky nebo takhle, jako aby byli tolerantní k sobě navzájem. Zase jsme třeba nezaznamenali nějakým způsobem, že by naše děti tyhle děti vyčleňovaly a tak dále. A když jsou jako třeba pak nějaké náznaky jako i mezi našima dětma, že chytřejší se směje tomu hloupějšímu, tak je to vidět jako hned a hned se to řeší. I děti jsou takové sdílné, takže když jsou dobré vztahy s tím třídním učitelem, tak se ledacos jakoby vyřeší i rychle a snadno. Jinak jsme tady měli takový jedno nebo dvě extempore na školní akci to jo, jinak ve škole to je v pohodě. Ani jsme teď dlouho neřešili žádné krádeže. Pak jsou zde samozřejmě děti, které mají diagnostikované ADHA a poruchy chování, tak spolupracujeme tady na Praze s poradnou, takže tam ty děti projdou nějakým vyšetřením a projdou doporučeními.“

R3: „Nejčastěji se setkáváme s vrstevnickými konflikty, rivalita, když tam je, tak to probíhá občas trošku drsněji než normálně, teď jsme tady řešili nějaké vyhrožování, občas nějaké fyzické napadení a občas i kouření. Také se tady setkáváme ne vyloženě s napadením učitele, ale slovní útok. To mě tak teď napadá.“

8. Jakým způsobem se snažíte předcházet problémovému chování? Co pro to děláte?

R1: „Což je dost obtížné, protože to je věc samozřejmě třídního učitele, každý jsme nějaký, jsme samozřejmě velké individuality, každý to řeší jinak, ale myslím, že i sebelepší pedagog, když se mu sejde nešťastná skladba dětí ve třídě, tak může mít vážné potíže, pak už je to na těch výchovných komisích. Hlavně pak je to předkázeňské, hlavně na kolik se to dotkne toho dotyčného žáka, jaké je to pro něj ponaučení. Je to, jako teď třeba se ukázala jedna z těch krajních možností spojená s podmínkou, s podmíněčným vyloučením, tak se opravdu ukázala jako schůdné řešení. Takže někdy opravdu až do těch krajních mezí musíme jít.“

R2: „No tak určitě nějakou prevencí, takže máme takové nějaké programy. V dnešní době už je potřeba vybírat z těch programů, ty programy se nemění vůbec, jsou pořád jako stejné. A pak se snažíme teda zavést vlastní mechanismy, teďko kolegyně dává dohromady nějaký motivační program s tím, že aby to nebylo třeba jenom o trestech a pochvalách, protože nějaký dítě má nějaký průšvih třeba, že kouřilo na záchodech, ale na druhé straně zase reprezentovalo školu na nějaké akci, takže ho potrestat, ale zároveň potom za něco i pochválit. Takže u toho motivačního programu by se jim měly strhávat

body za ty průšvihy, ale zase jim dávat body za něco dobrého. Pak tam je samozřejmě hodně práce na tom učiteli, aby v těch třídnických hodinách pozoroval to klima a aby vyřešil případně nějaké problémy. Vztít je třeba na nějakou stmelovací akci a tak. Takže nejen tu prevenci, jako jsou ty programy, tak i nějaký ten motivační program a pak vlastně různé aktivity mimo školu, tak aby to mělo nějaký ten smysl i ta práce s tím třídním učitelem, aby ten kolektiv dobře znal a vytvářel to zázemí pro ty děti. Třeba když holčina ve škole usíná při hodinách a někdo, no a nebere náhodu drogy, tak učitel zakročí, řekne, že ne, že holčina je sportovkyně a má každou chvíli tréninky. A tohle si myslím, že je možná to nejdůležitější, aby učitel znal ty děti a věděl, proč se v určité chvíli to dítě chová tak a tak. Když je to třeba dlouhodobějšího charakteru, tak zakročuju třeba já nebo kolegyně metodička prevence a snažíme se to s každým tím dítětem nějak vyřešit.“

R3: „To je právě ten můj úděl, to mám na starost já. Takže každopádně já nemohu mluvit za všechny kolegy, ale jestli mohu mluvit sám za sebe, tak se snažím ty žáky pozorovat a sleduji, kdo, s kým, jak, takže si udělám takhle zhruba nějaký vzorec, jo, nemusí být správný, jo, ale jinak to, co se mi zdá. Jinak tady máme nějaký ty preventivní akce, že prostě pozveme nějakého odborníka, který tady řekne něco na nějaký konkrétní téma. Nebo pokud se někomu zdá, že má v té třídě nějaký problém a už to přesahuje kompetence běžného pedagoga, tak tady máme hned naproti školní psychologku, která je tady permanentně. Je zde také permanentně speciální pedagog. Jsou tady neustále, takže když něco, nebo aspoň já to tak dělám, tak jdu za nimi. Oni pak jdou do té třídy a okouknou to, a když něco, tak jdou a hned klasická intervence, která mě už se netýká, já mám tady na starosti tu metodiku těch preventivních opatření. Já pokud vidím nějaké narážky, tak se to snažím řešit hned v hodině.“

9. Znáte minimální preventivní program?

R1: „Ten já tvořím.“

R2: „Jo ano, preventivní program, to je vlastně povinná dokumentace.“

R3: „Ano znám.“

10. Kdo se u Vás ve škole podílí na minimálním preventivním programu?

R1: „Podílím se na něm já a ředitel školy tak, že pokud má nějaké poznámky, tak mi je tam dopíše a pak to doplním já nebo to taky on, co by si tam přál mít. Tvoříme ho každoročně, máme ho v elektronické formě a písemné podobě.“

R2: „Vytváří ho teda metodická prevence s tím, že já tomu dávám nějaký připomínky.“

R3: „Abych řekl pravdu, tak ten, co tady momentálně běží, tak ten jsem já ještě nepsal, protože jsem nevěděl, co se po mně chce. Pochopitelně tady nějaký je, nějakým způsobem s ním pracujeme, jsou tam nějaké postupy, jsou tam třeba kontakty na nějaké specializované pracoviště, u nás je to ale spíše taková formalita, protože ty kontakty, tak ty mají tady holky – speciální pedagožka a psycholožka, takže hned všechno delegují, chodí na nějaká speciální pracoviště nebo volají kurátora. Máme tam rozpis preventivních akcí, občas se to nepodaří naplnit, jakože domácí násilí má být v květnu a je v červnu. Snažíme se ho vymýšlet tak, aby to bylo i nějak zaměřené – třeba když zde byli policajti, tak aby si pak žáci vyzkoušeli otisky prstů, jo, a tak.“

11. Pomáhá Vám minimální preventivní program v řešení problémového chování?

Pokud ano, tak v čem?

R1: „Víte co, tam jsou, tam je řešení právě těchto situací, jsou tam v uvozovkách nějaké pracovní návody pro ostatní učitele, jak mají postupovat v případě, když...jo třeba raz dva a tři tečky. Protože ho máme tady na tom internetu, tak každý učitel, pokud si neví rady a nebude chtít jít za mnou, tak si to přečte a má tam nějaký návod pro řešení něčeho, takže já si myslím, že pomáhá. Jsou tam přehledy organizovaných akcí a tak dále, je možné se k nim třeba vrátit, pořádám je celkem pravidelně, a akce, které se osvědčily, tak se k nim s určitou pravidelností vracím.“

R2: „U nás máme třeba schránku důvěry, ale nikdy v ní nic ani nebylo. Udělali jsme tedy internetovou podobu a tam zatím také nic nemáme. Zase jak jsme malá škola, tak se zde věci řeší docela napřímo, takže tohle zatím moc nevyužívají. Každopádně pokud ten program člověk nebere jako formalitu a byrokracii, tak to spíš slouží nám, abychom si zmapovali, s jakými problémy se potýkáme, takže záleží i na nás, jakým způsobem ho pojmem, můžeme ho pojmut velmi formálně a bude nic neříkající. Je důležité, aby byly vypsány programy, na co se soustředí, na co jsou zaměřené. Například kolegyně tam měla drogy, kouření, sexuální chování, rasismus a takové. Každý měsíc má teda zaměřený na nějaké téma. Ona učí vlastně tady na učilišti občanskou výchovu, kde vlastně část toho

preventivního programu se dá uplatňovat. Tam tedy záleží na tom, jak to ten, co to tvoří, pojme a může to opravdu pojmut formálně nebo to může být konkrétně s rozpisem akcí i konkrétně je potřeba řešit, jaké problémy tady byly v minulém roce, na co navážeme a tak dále. Pokud to netvoříte pro inspekci a víte, že to děláte pro sebe, tak pak to smysl má.“

R3: „Tenhle konkrétně, co tady je, tak ho moc tedy nepoužívám. Je to kvůli tomu, jak jsem ho nepsal já, takže ho nemám ušitý na míru, a hlavně je hodně všeobecný. Není se ani čemu divit, psal to člověk, který je ve školství třeba dvacet let, ale nemá vystudovanou tu prevenci, takže teď, co se učím, tak vím, že nám je víceméně k ničemu, ale každopádně až bude nějak vyšperkovaný, tak může pomoci, v tom smyslu, že by se tam mohly hodit nějaké metodické postupy něčeho, co se u nás nevyskytuje nějak často čili s čím bychom se setkávali dnes a denně, nějakou tu rutinu, nějaká třeba, máme tady jednoho takového namakaného, jak se tomu říká... bigarexie, jakože opak anorexie, což je také klasifikováno jako porucha příjmu potravy, takže já bych tam chtěl zařadit něco vzácnějšího, tak abychom měli z čeho čerpat, jak s tím jednat nebo na co si dát bacha, abychom to nepošlapali ještě předtím, než se to začne řešit.“

12. Jaké postupy používáte při řešení problémového chování u žáků?

R1: „No teď jde o to, o jaký druh problémového chování jde. Například ty absence, máme to tam nějakým způsobem odstupňováno, samozřejmě ten třídní učitel musí spolupracovat s výchovnou poradkyní, musí spolupracovat se mnou a v zásadě jako tak, jak se odvíjí ty stupně, tak to může dojít k té podmínce, když je to stále opakující se. Třídní důtku udělí třídní učitel v podstatě sám, na to se nemusí svolávat výchovná komise. Další řešení se odehrává v ředitelně, to znamená, že tam po sdělení výchovné komise dá ředitel nějaký návrh, ten žák samozřejmě se pošle pryč ve chvíli, kdy tam vypovídal on sám. Ředitel teda dá návrh a komise se rozhodne na výsledném kázeňském opatření.“

R2: „Když už se nějaké problémové chování objeví, tak si v první řadě promluvíme s dítětem, hned v závěsu podle toho, jak je to vážné, tak s rodiči. Když je to tedy vážné, mluvíme s rodiči. Po rozhovoru s rodiči vyplyne nějaké řešení té situace a záleží hodně na typu toho problému. Někdy teda stačí to probrat s tím dítětem, jo například, když bude drzý, bude vulgární, že prostě takhle se chovat nemůže bla, bla, bla. Pokud to nezafunguje tak s rodiči, pak teda už přichází nějaké ty sankce, napomínky a tak dále. A pokud to

nezafunguje ani s rodiči, tak se opakovaně kontaktují rodiče, může se pak doporučit návštěva v pedagogicko-psychologické poradně, pak jsem tu vlastně i já, kdy můžu dát kontakt na nějakého psychologa, a tak například i rodičům, kteří jsou na tom vlastně stejně jako ten učitel. Nebo zase například využít nějakých mimoškolních akcí.“

R3: „To záleží na konkrétním případě. Běžné prohřešky, jako je například sprosté nadávání, vzdor, hádka s učitelem, se vesměs řeší na místě domluvou. Učitel si to zpravidla řeší sám. Já osobně postupuji tak, že chvíli nechám žáka ventilovat, pokud to neohrožuje jeho samotného nebo ostatní, pak se ho snažím uklidnit...univerzální model uklidnění nemám, vždy postupuji podle situace a řídím se citem...., a snažím se celou věc s ním rozebrat i za cenu ztráty času ve výuce. Pak se snažím vysvětlit, proč by mírnější chování bylo vhodnější. Ale takto postupuji já, jak postupují ostatní, nevím. Také záleží na konkrétním učiteli, jak situaci vyhodnotí a zda usoudí, zda je potřeba to hlásit třídnímu, SPC, řediteli. V případě vážnějšího incidentu, jako je napadení spolužáka, demolování třídy, ničení majetku, zasahuji ihned. Snažím se na sebe upoutat pozornost a zastavit jeho činnost. To už vždy je třeba hlásit zástupci ředitele, školnímu psychologovi a speciální pedagožce. V případě potřeby je svolána výchovná komise a může být uložen kázeňský trest, jako je například napomenutí, důtka nebo podmínka. V tomto stadiu se zpravidla jedná o porušení školního řádu. Pokud je incident i v rozporu se zákonem, tak se opět jedná skrze o výchovnou komisi, ředitele školy a je i přivolána Policie ČR, případně i kurátor. Jinak u vážnějších prohřešků je vždy vyrozuměn zákonný zástupce nebo ředitel dětského domova.

13. Používáte nějaké metody či nástroje pro zjišťování problémového chování?

R1: „No, víte co, když teď pomineme něco jiného, když problémové chování zaměříme na šikanu, tak jsou to specifické dotazníky, které jsou tvořeny. My tady máme tu bé trojku a tu máme i v elektronické podobě, ale samozřejmě i v písemné, kdy je to trochu obtížnější, protože to musím vyhodnotit já sama. Ale v té elektronické mi do toho informatici převedli, takže už mi to tam krásně vyjede. Tam třeba zjišťujete nějaký status třídy nebo hierarchii, to znamená, že když se tam objeví šikana nějakým způsobem, ty cesty jsou různé, jak se to k nám dostane, že jsou tam tady ty nepravosti, tak tam zadáme bé trojku a okamžitě nám z toho vyjdou ti zúčastnění žáci tím negativním způsobem, takže v tomhle ten dotazník je hodně takový napovídající. Těch dotazníků je tady více,

například když jsem zjišťovala kuřáctví, tak jsem si dotazníky tvořila sama, takže možnosti jsou různé, na internetu toho je hodně, takže u toho problémového chování se toho nějakým způsobem můžete dopátrat. Když nám z té bé trojky vyjdou nějakí žáci, o které se můžeme opřít, tak s nimi děláme s výchovnou poradkyní rozhovory a na základě těchto výchovných pohovorů zase víme, o koho se opřít, kde třeba by mohla být ta větší důvěra těch žáků.“

R2: „Vše řešíme hlavně pohovory, mluvíme o tom, jak už jsem vlastně předtím říkala. Dotazníky třeba využíváme zvenku, hodně často nás oslovují studentky kvůli bakalářkám, a tak se snažíme vyjít vstříc, a když vidíme, že je to třeba dotazník na kouření a tak, tak to kvituju a pokud dopadne dobře úmluva, že ten dotyčný mi pak ty data dá, tak i tohle používáme do té prevence. Jako například jsme měli výzkumy kouření, trávení volného času, šikany a tak dál, takže to je formou dotazníku. Z toho pak mohou na povrch vyplavat věci, který člověk nevidí. I ty děti se celkem hodně do těchto dotazníků rozepíšou, protože je to anonymní, takže tak.“

R3: „Hlavně teda to pozorování, ono to je někdy spíš jako šmírování, oni tady mají relaxační koutek a když mám dozor na chodbě, tak z toho okna je tam krásně vidět. Tam je krásně vidět kdo s kým, kdo koho strká, komu se to líbí komu ne. Jinak naštěstí mám dobrý vztah se žáky, tak se mi kolikrát přijdou svěřit, takže mi taky řeknou nějaké informace, nebo vím, že někteří jsou třeba přistěhovalci, máme tady holku ze Sýrie, tak jak tam teď poslali ty rakety, tak jsem po vyučování za ní zašel a ptal jsem se jí na ty rakety, jestli dobrý, takže prostě jako tohle. Občas navážu na něco osobního, co jako ostatní, jestli to respektují, nebo když jsme takhle sami, tak se zeptám, jak to funguje v té třídě, a to mi pomáhá trochu. Nebo když nevím, co s tím žákem je, tak jdu vedle za holkami, které je vyšetřují, tak se ptám, co s nimi je, mám tenhle a tenhle problém, tak mi řeknou, co s ním je. Takže za pomoci těchto malých střípků dáváme mozaiku dohromady. Ale pořád je to tak, že střílíme na jedno oko. Otevrou se naštěstí docela dost, ale úplně všechno také nevíte.“

14. Do jakého stupně podpůrného opatření máte žáky s problémovým chováním zařazeny?

R1: „V současné době nemáme žádného žáka, který by toto kritérium splňoval. Máme pouze žáky z ADD, ADHD, kteří mají hraniční oblast a spadají do 1. stupně podpůrných

opatření. Jinak se tito žáci zařazují podle konkrétního doporučení specializovaného pracoviště. Škole už pak nemusí být přesně sdělována diagnóza, ale pouze přímá doporučení, jak s žákem pracovat.“

R2: „Máme je zařazeny, ale nejsou to děti s problémovým chováním, jsou to spíše děti, které mají specifické poruchy učení. Ty jsou většinou v jedničce.“

R3: „To abych řekl pravdu, řešíme to, to tady holky si s tím dost lámou hlavu, protože ono je to teď nějak nové, vím, že jsme kvůli tomu měli asi deset porad, nevím, popravdě sám nevím. Svým pololaickým pohledem, tak si myslím, že drtivá většina, zde ta podpůrná opatření nejsou zas tak výrazná, vím, že někteří budou mít vyšší stupeň a pár jedinců budou mít, že jsou třeba negramotní.“

15. S kým spolupracujete v rámci intervence problémového chování?

R1: „Takže to je hlavně výchovná poradkyně, také chodíme na semináře do pedagogicko-psychologické poradny, tam ona také chodí na semináře, občas nějaké školení. OSPOD - ten už je hodně pro problémové žáky, ale je tady možnost spolupráce, i je pravda, že pokud dojde k závažnému problému, že několikrát jsem třeba Policii ČR volala, třeba kriminálku, protože jsem věděla, že tohle šetření už není v rámci mých možností, zjištění, dopátrání se toho viníka, takže spolupracuju s tím pánem a s policií.“

R2: „Jo, jako tak záleží na tom, co se řeší, takže určitě s poradnou, s tou celkem pravidelně, protože tam se pořád něco řeší, tam jsou neustále děti posílány, i s Policií ČR, když je nějaký problém. Měli jsme tu holku z diagnostického ústavu, odkud ona třeba utekla, tak jsme to řešili s tím ústavem, pak s dětským domovem atd. Pak třeba se sociálkou, kdy se rodiče dohadovali, u koho bude holka v péči, nebo když děti mají průšvihy a mají kurátora, tak s ním, a to je asi všechno. Je toho hodně, teď mě asi vše nenapadne, jo.“

R3: „Spolupracujeme s SPC, takže s nimi, jelikož mají vzdělání na intervenční činnosti, potom i vedení, když je to něco vážného a má kurátora, tak se informuje kurátor, pak normálně Policie ČR, nebo případně nějaká centra, nebo ti, co se specializují na nějaký ten konkrétní problém. Co se týká rodičů, tak někteří spolupracují, zajímají se, ale je to tak maximálně deset patnáct rodičů z celé školy.“